

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA NASSRALLA KASSIS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS
CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
PRIVADAS**

**GUARULHOS
2015**

RENATA NASSRALLA KASSIS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS
CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
PRIVADAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Universidade Federal de São Paulo. Área de
concentração: Políticas Educacionais e Formação
de Educadores.

Orientação: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto.

**GUARULHOS
2015**

Kassis, Renata Nassralla

A formação de professoras e professores polivalentes nos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior privadas. Renata Nassralla Kassis - Guarulhos, 2015.

234 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto

1. Pedagogia. 2. Formação de Professores Polivalentes. 3. Ensino Superior Privado. I. Título.

RENATA NASSRALLA KASSIS

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS
CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
PRIVADAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Políticas Educacionais
e Formação de Educadores
Orientação: Prof. Dr. Umberto de Andrade
Pinto

Aprovação: ____/____/____

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. José Cerchi Fusari
Universidade de São Paulo

Profª. Dra. Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo

Este trabalho é dedicado ao Wadi e à Selma,
os melhores professores que já conheci em
toda a minha vida e que inspiram,
cotidianamente, minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Wadi, e à minha mãe Selma, por me ensinarem a ser gente do bem e me orientarem no caminho da justiça e da honestidade, sempre. Meu amor por vocês é incondicional. Tive a sorte grande de ter vocês como pai e mãe.

À minha irmã-amada, Adriane, que sempre esteve por perto, estimulando-me, ainda que de muito longe.

Ao meu marido e companheiro André, pelo amor, pela espera e paciência. Eu não teria conseguido sem você. Meu coração, meu equilíbrio. Presente que a vida me deu.

Ao professor Umberto, querido orientador e, mais do que isso, educador paciente, sábio, generoso, delicado em suas orientações. Sorte grande tê-lo como parceiro nessa caminhada. Toda minha gratidão a você, professor.

À minha amada tia Sarah, um exemplo de ser humano, sempre me cuidando e me dando carinho, e à querida prima Zany que, dentre outras coisas lindas, deu-me abrigo no início desta jornada. Ao João Eduardo, primo valente, pelo estímulo no início deste projeto.

A todos e todas da minha grande família, árabes e italianos, que sempre me estimularam e acreditaram que eu conseguiria. Tia Edna, tio Luiz Celso e Tia Thereza, vocês fazem parte dessa família. Obrigada por tudo que sempre fizeram por mim, meus queridos.

À minha segunda família, a Família Pinto, sempre me dando amor e vinho, acolhimento e força.

Aos meus companheiros de trabalho, de educação, que aguentaram meu chororô durante dois anos, nas noites em Osasco. Rosângela, querida, sem você esta pesquisa não existiria. Nadine, amiga, obrigada pelas orações e apoio. Vanderlei Galdi, as risadas e as pipocas foram fundamentais nesse processo, meu querido amigo. Aos “fofos e fofas”, pelas risadas pedagogicamente colocadas. Marinex e Marcelo, obrigada por terem paciência comigo e pelo carinho e ajuda durante todo o tempo.

Miriam Ferrari, obrigada por acreditar que eu daria conta e por entrar nessa comigo.

Percília, você sempre foi um exemplo de pesquisadora para mim. Coquinho!

Aos queridos professores que compuseram a Banca de Qualificação, Magali e Fusari, que, generosamente, corrigiram-me, deram-me o “sul”, estimularam-me quando eu já estava bem cansada. Uma honra tê-los comigo! Obrigada.

Aos colegas da primeira turma de Mestrado em Educação da Unifesp de Guarulhos: sem vocês, essa caminhada seria menos divertida. Denise, querida, valeu pela nossa parceria!

Aos professores e professoras das disciplinas que cursei ao longo desses dois anos na Unifesp de Guarulhos. Pimentas, sempre!

Às professoras participantes desta pesquisa, que doaram seu tempo, seu horário de almoço e compartilharam comigo seus ensinamentos, e às escolas-campo que abriram suas portas para a minha pesquisa na intenção de ajudar a educação pública a tornar-se melhor.

Ao Erick Dantas, meu anjo na Unifesp Guarulhos. Obrigada pela paciência.

Aos amigos e amigas, Marisa, pelas prosas e pelos bolos, Cris, pelas massagens, Tássio, pela parceria lá e cá. Claudinha e Ralo, valeu pelo amor, pelo estímulo e pela sincera amizade. À Nina, que me cuida e ampara. E ao Walmir, ouvindo-me sempre e exercendo a docência de maneira exemplar. À Kris Fontes e à Geane, queridas, que revisaram o RQ e a dissertação com competência técnica e muito carinho.

Aos meus alunos e alunas dos cursos de Pedagogia e Letras que, ao longo desses anos no ensino superior, me ensinaram muito e me inseriram na busca. Vocês são a razão de tudo isso.

Ao universo que, com seus mistérios, teve a delicadeza de cruzar o meu caminho com o caminho de todas essas pessoas.

Verdades da Profissão de Professor

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados.

Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da Formação Inicial, ocorrida em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas da Grande São Paulo, na prática docente polivalente das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O problema da investigação centra-se em compreender em que medida essa formação dialoga com as práticas docentes das professoras polivalentes iniciantes que atuam em escolas públicas estaduais. A pesquisa, de cunho qualitativo, examina o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal. Os dados empíricos são interpretados à luz do referencial teórico de Pimenta, Libâneo, Freire, Tardif, Silva Cruz, Fusari, Brzezinski, entre outros. O estudo demonstra que a formação inicial em Pedagogia nas IES privadas está muito distante das necessidades da escola pública, preparando professoras polivalentes com pouca fundamentação teórica e distanciamento da realidade das salas de aula. Nota-se que a noção de polivalência, característica formal de sua profissão, não é levada em conta na formação inicial e que seus saberes são constituídos na socialização com as professoras mais experientes. Aponta, ainda, para a necessidade da reestruturação do estágio curricular obrigatório oferecido pela IES no sentido de firmar parcerias com escolas das redes públicas. Infere-se, portanto, a urgência do Estado comprometer-se com a formação dos professores e professoras polivalentes, em IES públicas, a partir da construção de políticas que tornem isso possível ou que, minimamente, possa regular as IES privadas para que atuem com qualidade e em consonância com as necessidades da educação escolar pública.

Palavras-Chave: Formação Inicial. Pedagogia. IES privadas. Polivalência. Prática Docente.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of Initial Training, held in private Higher Education Institutions (HEIs) in the metropolitan area of São Paulo, in the multipurpose teaching practice of teachers who work in the early years of elementary school. The problem of research focuses on understanding the extent to which this training dialogues with the teaching practices of recently graduated multipurpose teachers who work in public state schools. The research, of qualitative nature, examines the contents of thirteen multipurpose teachers' statements, obtained in focus group meetings. The empirical data is interpreted in the light of theoretical framework based on the following writers: Pimenta, Libâneo, Freire, Tardif, Silva Cruz, Fusari and Brzezinski. The study shows that initial training in pedagogy in private Higher Education Institutions is way too distant from the public school needs, preparing multipurpose teachers with little theoretical basis and apart from the reality of classrooms. It is observed that the notion of multipurpose development, formal characteristic of their profession, is not taken into account in the initial training and their knowledge is constituted while socializing with the most experienced teachers. The research also points out to the need of restructuring the mandatory curricular apprenticeship program, offered by HEIs, in order to establish partnerships with public schools. It's inferred, therefore, that the State Government must be urgently committed to the multipurpose teacher training in public HEIs, starting with the creation of policies that make this training possible or, at least, supervise private HEIs in order to ensure that they act with quality and in accordance with the needs of public school education.

Key-words: Initial training. Pedagogy. Private HEIs. Multipurpose development. Teaching practice

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das IES segundo o Tempo de Integralização em função da Categoria Administrativa.....	144
Tabela 2 - Ensino Superior por região	149

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AC – Análise do Conteúdo
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
ANFOPE – Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES - Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CF – Constituição Federal
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EF – Ensino Fundamental
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ETI – Escola de Tempo Integral
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e Formação de professores
GF – Grupo Focal
HEM – Habilitação Específica para o Magistério
IE – Instituto de Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC- Tecnologias da Informação e do Conhecimento
USP - Universidade de São Paulo
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
Práticas e questionamentos: a definição do problema	14
INTRODUÇÃO	18
1. Objetivos	25
1.1 Objetivos Específicos	25
2. Procedimentos Metodológicos	26
2.1 A Coleta de Dados	30
2.2 A Interpretação dos Dados: Análise do Conteúdo.....	32
1. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	36
1.1 A educação nacional.....	38
1.2 O papel das escolas públicas nos anos iniciais: a qualidade em questão	43
1.3 Saberes da Docência.....	48
1.4 Prática docente: conceitos e concepções	60
1.4.1 Interação entre teoria e prática: o conceito de práxis	60
1.4.2 O trabalho docente e suas mediações.....	67
1.4.3 Professores Reflexivos	77
1.5 O Professor Polivalente	80
1.5.1 Polivalência e Mercado de Trabalho.....	80
1.5.2 A Profissionalidade Polivalente dos professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	84
1.5.3 Polivalência e Interdisciplinaridade: da formação de professores à prática docente polivalente	92
2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	101
2.1 A Expansão do Ensino Superior no Brasil	104
2.2 Surgimento e ampliação do ensino superior privado.....	109
2.3 Marcos Históricos no Curso de Formação Oficial de Professores no Brasil.....	117
2.4 Formação Inicial de Professores Polivalentes para a Educação Básica	130
2.4.1 Necessidades formativas dos professores polivalentes	131
2.4.2 A questão da qualidade na formação inicial de professores polivalentes	138
2.5 O Curso de Pedagogia em IES privadas do Estado de São Paulo	143
3. A PESQUISA EMPÍRICA: CONTEXTOS E DINÂMICAS	152
3.1 Participantes da Pesquisa.....	153
3.2 As Escolas V e A	156
3.3 O que dizem as professoras: reflexões sobre o Ensino Superior Privado e sua relação com a prática docente das professoras polivalentes	160
3.3.1 Em defesa da Escola Pública.....	165
3.3.2 Teoria e Prática: um vínculo indispensável.....	171
a. O distanciamento entre a teoria, aprendida na faculdade, e a realidade da escola pública: o esvaziamento da noção de <i>práxis</i>	172

b. O que as IES privadas não ensinaram, no julgamento das professoras polivalentes: a formação inicial ineficaz frente às necessidades reais da escola pública	176
c. O que as professoras apontam como contribuição do curso de Pedagogia em sua prática docente polivalente.	184
d. O Estágio Curricular: necessidade de reorganização	191
3.3.3 A prática docente.....	195
a. O que as professoras levam em consideração quando estão preparando suas aulas e desenvolvendo seu trabalho docente: mediações da prática docente polivalente.....	196
b. Formação em Serviço	202
3.3.4 Polivalência: inferências a partir das conversas com as professoras polivalentes.	207
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	214
REFERÊNCIAS	220
APÊNDICE A - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	230
APÊNDICE B - ROTEIRO ORIENTATIVO DE QUESTÕES ABERTAS PARA UTILIZACAO DURANTE OS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL.....	232

APRESENTAÇÃO

Práticas e questionamentos: a definição do problema

*“A vocês, eu deixo o sono.
O sonho, não!
Este eu mesmo carrego!”
(Paulo Leminski)*

Desde o ponto em que minha memória alcança, eu dizia que iria ser professora. Sou filha de professores, daqueles que ensinam e acreditam na educação como instrumento de libertação e mudança. Aos 12 anos de idade, nos idos dos anos 1980, tive contato com Paulo Freire por intermédio da prefeitura de Bauru, cidade onde morava no interior de São Paulo, e esse contato foi o ponto decisivo sobre minha escolha profissional: ser professora!

Daí para frente, iniciei minha preparação profissional na teoria e na prática cotidiana. Em 1984, com o fim dos governos militares e na efervescência da sociedade brasileira experimentando novos processos democráticos e vivenciando transformações sociais, políticas e manifestações em defesa da escola pública e gratuita para todos, eu frequentava o curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) em uma escola pública da cidade e lecionava, por meio de um projeto mantido pela prefeitura municipal, em uma turma de Alfabetização de Adultos, numa capela de um bairro periférico, que me custava mais de uma hora de trajeto até o local. Igualmente, nas tardes livres, me voluntariava para auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem em uma escola estadual próxima da casa de meus pais.

Unindo a teoria, aprendida no curso de Magistério, com a prática das aulas que eu preparava e ministrava quase que intuitivamente, o trabalho de alfabetização com a turma de adultos ia acontecendo.

No entanto, intrigava-me o fato de que eu, por diversas vezes, não conseguia tomar decisões acerca de minha própria prática docente, especialmente no que se referia à preparação das aulas que, no geral, estavam sendo prospectadas com bases tecnicistas, posto que estávamos em plena ditadura militar, mesmo que ela já estivesse apresentando sinais de seu enfraquecimento.

E mais: havia um conflito de informações teóricas muito grande em minha formação profissional, na medida em que o curso de Magistério estava pautado no tecnicismo e no

tradicionalismo que prevaleciam, mas as orientações de Paulo Freire, que passaram a compor minha leitura e meu estudo diários, iam na contramão do que eu aprendia na formação inicial, no curso de Habilitação Específica para o Magistério, que a partir de 1971, com o advento da Lei 5.692, substituiu a antiga Escola Normal.

Sobretudo, o que me incomodava verdadeiramente era o insucesso resultante do meu trabalho quando eu buscava colocar em prática as orientações teóricas tradicionais ou, ainda, as sugestões espontaneístas que me eram recomendadas pelo curso de Magistério, o que provocava grande desesperança acerca da minha prática profissional.

Havia um descompasso entre a teoria e minha prática, entre o real e o que era idealizado pelo curso de formação inicial, entre ensinar conteúdos como um fim em si mesmo ou ser partícipe do processo de formação e educação de leitores e escritores. E, verdade seja dita, francamente, eu não dominava os conteúdos a serem ensinados a meus alunos e, tampouco, como ensiná-los. A noção de polivalência, inerente à minha função, estava bastante distante de minha prática docente.

Era sensível para mim o fato de que a educação escolar poderia ser muito mais do que ensinar a ler e a escrever, um processo mais amplo e abrangente, e que esse processo deveria ser conduzido por meio de bases teóricas mais aprofundadas e consequentes, e em consonância com a realidade e suas contradições, observadas na prática. Era a noção de práxis, pela primeira vez, se aproximando de meu trabalho.

E aquela curiosidade sobre poder fazer diferente, fazer mais e melhor no processo educativo, moveu-me no sentido de buscar outras formações e informações. A curiosidade epistemológica me fora implantada.

A partir dali, trilhei o caminho quase natural para alguém com o desejo de compreender, criticamente, o que vinha fazendo na prática, intuitivamente. No final dos anos 1980, iniciei o curso de Pedagogia numa Faculdade de Educação, em Instituição Privada de Ensino Superior, e logo estava atuando como educadora na formação de professores para a educação básica.

Há mais de vinte anos trabalho como formadora de professores e professoras polivalentes para os anos iniciais do ensino fundamental: lecionei nos cursos de HEM e no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), oferecidos em nível de segundo grau em escolas públicas do Estado de São Paulo por mais de dez anos, e há

dez sou professora do curso de Pedagogia numa Instituição de Ensino Superior¹ privada da cidade de São Paulo e grande São Paulo.

Quando ingressei no ensino superior privado, na condição de formadora de professores, outras tantas questões se colocaram para mim, especialmente no que diz respeito à qualidade da formação ali oferecida. Interessante observar que, a partir dos anos 1990, a formação de docentes para a escola básica, particularmente a formação de professores e professoras polivalentes para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, foi sendo alocada precipuamente nas mãos da iniciativa privada que, atualmente, forma mais de 80% dos pedagogos no estado de São Paulo, de acordo com dados apresentados pelo Censo da Educação Superior/MEC/INEP (2013), que aponta que só no estado de São Paulo há mais de cinco alunos na rede privada para cada aluno da rede pública de ensino superior.

Com base no reconhecimento de que os anos iniciais da vida escolar dos sujeitos são extremamente significativos para a sua formação pessoal e se constituem como o grande aporte para a continuidade dos estudos e de sua formação profissional futura, minhas preocupações voltaram-se ao entendimento da relação entre qualidade e responsabilidade dos que atuarão na escolarização desses sujeitos nos anos iniciais.

A incompletude em relação ao saber ainda é presente em minha vida de professora e, por isso, a pesquisa do curso de Mestrado surgiu em meu trajeto profissional não meramente como um requisito legal e busca de titulação, mas irrompeu-se legitimamente frente a uma indignação que instigava minha atividade docente.

Eu precisava compreender o que, de fato, os cursos de Pedagogia faziam – e fazem – pela prática docente de seus alunos, especialmente no que concerne às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Evidenciava-se aí, uma questão que merecia ser tratada com rigor. Vi-me desafiada a compreender de quais saberes os professores polivalentes iniciantes, formados pelas IES privadas, são providos quando iniciam sua docência e de onde provêm esses saberes, quais suas dificuldades em relação ao desenvolvimento de seu trabalho, como planejam sua ação pedagógica e com que bases teóricas se ocupam. Essencialmente, questionava-me de que maneira e em que momento esses saberes são constituídos na prática docente dos recém-formados em Pedagogia. E, mais do que isso, intrigava-me saber se esses docentes iniciantes, que carregam consigo a responsabilidade de trabalhar na perspectiva da polivalência conseguem, em sua prática, dar conta de trabalhar com todos e tantos conteúdos curriculares e

¹ O Nome da Instituição foi preservado por questões éticas.

ensinando seus educandos de maneira crítica, interdisciplinar e de modo a propiciar a construção de conhecimentos, responsabilizando-se pela educação escolar de indivíduos que necessitam formar-se autônomos e críticos para poder realizar o pleno exercício da cidadania.

Afligia-me o fato de o Estado conceder à iniciativa privada quase a totalidade da formação inicial dos professores e professoras polivalentes, essencialmente responsáveis por relações humanas e construções sociais, eximindo-se de uma tarefa que é sua (ou deveria ser) sem regular, com seriedade e rigor, as IES formadoras.

Inquietava-me, pois, compreender qual é a real contribuição dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas IES privadas na prática docente dos professores polivalentes iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para, a partir disso, buscar compreender do que os cursos de Pedagogia carecem para, com efeito, poderem participar da formação de profissionais competentes, no sentido mais amplo do termo, capazes de realizar um trabalho consequente e de colaborar para a (re)construção de uma sociedade melhor.

INTRODUÇÃO

“Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes”

(Paulo Freire)

A questão central que orienta este trabalho de pesquisa inscreve-se na importância de construir referenciais para a compreensão acerca da contribuição dos cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior privadas na formação inicial de professores polivalentes para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, é importante destacar que uma das discussões mais relevantes vivenciadas na contemporaneidade brasileira diz respeito à qualidade da educação pública, em todos os seus níveis e modalidades.

Na esteira dessa discussão, no que tange à função social da educação e, em especial da educação básica, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), apoiada pela Constituição Federal (CF) de 1988, aporta o reconhecimento de que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constituem-se como etapas imprescindíveis no desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, cuja oferta é complementar à ação da família e da comunidade, e que têm como finalidade propiciar a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, além de gerar e fortalecer a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996).

Desse modo, as leis apontam expressamente que a função primeira da educação é preparar o educando para o exercício da cidadania e garantir a sua qualificação para o trabalho (CARNEIRO, 1998). Para tanto, uma educação praticada com qualidade torna-se condição *si*

ne qua non para a efetivação do que a lei preceitua como função e finalidade da educação básica.

A importância da educação de qualidade nas fases iniciais da vida de um cidadão é que torna essencial o estudo acerca da formação de professores polivalentes, pois esses são os responsáveis diretos pela educação desses cidadãos no âmbito escolar. Assim, torna-se igualmente indispensável lançar um olhar crítico sobre o ensino superior em Pedagogia.

A melhoria da qualidade da educação básica depende, dentre outros fatores, da melhoria da formação dos profissionais que irão formar os pequenos cidadãos (ALVES, 1999). Em um movimento elíptico, de retroalimentação, pode-se afirmar que o ensino de base é definidor para consolidar as condições necessárias para que o cidadão alcance o ensino superior. A ressignificação da formação destes profissionais, por meio da prática pedagógica consciente e competente dos professores, em todo os níveis, graus e modalidades, faz-se necessária para que seja implementada a mudança qualitativa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (SGUISSARDI & SILVA, 2001). Nesse sentido, destaca-se a preocupação legítima com a formação dos professores ocorrida no âmbito das Instituições de Ensino Superior, sejam públicas ou privadas.

Percebe-se que a formação inicial de professores polivalentes é estratégica, pois impacta diretamente na qualidade do trabalho realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, considerando que a prática docente está diretamente relacionada à educação dos novos sujeitos. Para além das questões concernentes às políticas públicas de formação de professores no Brasil, impõe-se a reflexão a respeito da prática docente polivalente dos educadores que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental, buscando compreender em que medida essa prática dialoga com os preceitos adquiridos nos cursos de Pedagogia.

Essa é a proposta desta pesquisa: compreender o entendimento deste profissional sobre sua atividade docente, que ocorre na perspectiva da polivalência, e a maneira como organiza e efetiva sua prática. Em decorrência desta questão, outra se formula: buscar compreender de que modo as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas têm contribuído, ou ainda, se têm se comprometido, com a formação inicial de qualidade destes professores e professoras que exercerão sua atividade docente polivalente.

Num caminhar histórico que tem início no curso Normal e nos Institutos isolados de educação, passando pela criação da Universidade de São Paulo (ANTUNHA, 1971) – relevante conquista para a educação nacional e que preconizava os novos rumos das Licenciaturas – e culminando na criação das Instituições Privadas de Ensino Superior, por

força de lei e por influência do Estado, da Igreja e dos detentores do capital, inicia-se uma nova etapa do ensino superior. Faculdades, Centros Universitários e Universidades privadas inauguram suas atividades no Brasil, primeiramente nos estados do Sul e Sudeste, e depois abrangendo a totalidade dos estados brasileiros (SAMPAIO, 1991; SGUISSARDI & SILVA, 2001).

Todavia, com a democratização do acesso à educação básica no Brasil, nas últimas décadas, percebeu-se um grande contingente de pessoas que haviam concluído o Ensino Médio nas escolas públicas e que por diversos motivos (novas exigências trazidas pelo mercado de trabalho, necessidade de aprimorar conhecimentos, desejo de restabelecer a autoestima, dentre outros), passaram a pleitear vagas no ensino superior.

Esse grupo era composto por pessoas que, no geral, haviam cursado a escola pública durante todo o Ensino Fundamental e Médio e, no entanto, não teriam acesso às universidades públicas, que possuem um alto grau de seletividade² por meio de seus processos vestibulares (SAMPAIO, 1998; MARTINS, 1988).

No âmago do movimento da concessão de direitos às Instituições Privadas para oferecerem formação em nível superior, os cursos de Licenciatura cresceram nessas Instituições, conquistando espaço no mercado de cursos de nível superior reconfigurados como Universidades, Faculdades, Centros Universitários ou, ainda, Institutos isolados (SAMPAIO, 2000).

Desde meados dos anos 1990, vislumbra-se um significativo crescimento das Instituições de Ensino Superior privadas em todos os estados brasileiros. Esses novos centros do saber priorizam, em sua maioria, cursos que exigem pouca infraestrutura e acabam sendo economicamente interessantes para a mantenedora. Tais características coadunam-se às características do público que os procura: adultos que já estão no mercado de trabalho e querem ou precisam do diploma superior para garantir sua permanência num mercado concorrido e cada vez mais seletivo e exigente em termos de qualificação específica. Mercado este que, orientado pelas concepções neoliberais, solicita profissionais detentores de competências diversas e numerosos atributos humanos. Profissionais de todas as áreas do conhecimento são selecionados a partir da ótica definida pelo discurso neoliberal e que exige do trabalhador o “desenvolvimento das competências gerais, apoiadoras em bases científicas e

² Vale ressaltar que embora a seleção para ingresso em universidades públicas brasileiras ainda seja difícil e competitiva, especialmente em função da reconhecida qualidade e da gratuidade, atualmente há outros mecanismos de ingresso que não somente os tradicionais vestibulares, tais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o SiSu (Sistema de Seleção Unificada), e isto já representa uma iniciativa de se repensar os exames vestibulares e a democratização do acesso ao ensino superior, dadas as condições desiguais da realidade brasileira.

tecnológicas e atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos”. (BRASIL, 1999, p.37).

É possível apontar que essas IES privadas concorrem, de algum modo, com os cursos de formação técnica em nível médio, porém ampliam o status da pessoa junto à sua comunidade na medida em que ostentam um título de curso em nível superior. Os cursos oferecidos por essas Instituições têm preços populares a partir de convênios com o próprio Governo Federal, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)³ e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴, que garantem o pagamento das mensalidades de seus alunos.

A proliferação dessas Instituições de Ensino Superior que, atualmente, estão traçando um novo desenho em que alguns poucos grupos empresariais/corporativos detêm uma parcela significativa do número de alunos matriculados no Ensino Superior privado caracteriza-se, contudo, por um crescimento meramente quantitativo no número de matriculados e concluintes. Isso provoca um desequilíbrio entre as esferas pública e privada no que tange à oferta de matrículas no Ensino Superior.

Além disso, em razão dos baixos investimentos das IES privadas, a qualidade do ensino de nível superior tem ficado aquém do desejável, o que se reflete na formação inadequada. É importante destacar a importância dos professores de uma IES no processo de formação profissional dos alunos. Não basta ter um currículo adequado, programas bem definidos, recursos materiais, dentre outros, se o corpo docente não for qualificado. Destarte existam exigências oficiais sobre titulação mínima para a docência no ensino superior na composição de seu corpo docente⁵, é possível constatar que essas não são cumpridas e vê-se grande parte dos quadros funcionais das IES privadas compostos por graduados ou especialistas somente.

³ No primeiro semestre de 2015, novas regras foram implementadas pelo MEC para concessão do Financiamento Estudantil (FIES) restringindo o acesso para IES com cursos avaliados como ruins pelos resultados do Enade, e para estudantes que não tenham atingido, no mínimo, 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e tampouco tenham zerado na prova de Redação. Isso gerou números de alunos desistentes em grande parte das IES privadas por não conseguirem arcar com o valor das mensalidades, na medida em que não conseguiram a pontuação necessária para financiamento: nem alunos e nem IES. Sentindo-se prejudicadas pela perda dos “clientes”, algumas IES privadas assumiram financiamentos próprios para viabilizar a permanência dos estudantes em seus cursos.

⁴ O Programa Universidade Para Todos (Prouni), criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, do Ministério da Educação, concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em IES privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

⁵ De acordo com a LDBEN, art.5, ao menos um terço do corpo docente das universidades deve ser composto por professores com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. No caso dos Centros universitários, de acordo com o art. 1 do Decreto n. 5.786 de 2006, o corpo docente deve ser composto por professores com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um quinto em regime de tempo integral.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, as Instituições de Ensino Superior com maior proporção de professores com grau de mestre ou doutor, em média, apresentam melhor desempenho em termos da qualidade dos profissionais que estão formando. Daí a importância de se avançar na proporção de professores do ensino superior que possuem o grau de mestre ou doutor. (BRASIL, 2014). O PNE assume, enfim, a meta nº.13, que pretende elevar a proporção de mestre e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior (IES públicas e privadas).

“Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores” (BRASIL, 2014)

Apesar dos números do Censo de 2012 indicarem um aumento da quantidade de titulados nas IES privadas (professores com mestrado: passando de 35,3% em 2001 para 45,4% em 2012 e professores com doutorado: passando de 11,8% em 2001 para 17,6% em 2012), a realidade de grande parte das IES privadas da cidade de São Paulo não é essa. E, certamente, o despreparo do corpo docente afeta a qualidade da formação de professores nos cursos de Pedagogia ali oferecidos.

Formados e absorvidos pelo mercado de trabalho, os alunos egressos dos cursos de Pedagogia – novos professores polivalentes – vão auxiliar na formação de pessoas, sobretudo, crianças e jovens. Irão, acima de tudo, responsabilizar-se por essa formação.

Questiona-se, então, de que maneira esses professores polivalentes iniciantes estão exercendo sua função e em que medida organizam seu trabalho docente na perspectiva da polivalência, que é inerente à sua profissionalidade. O que se verifica é que os alunos egressos dos cursos de Pedagogia de IES privadas contam com menor carga horária presencial (parte das disciplinas da matriz curricular é ministrada à distância, mesmo no curso presencial), além do excessivo número de alunos por sala de aula, dentre outras problemáticas, como poderá se verificar ao longo deste trabalho.

Além disso, há de se levar em conta o histórico escolar da Educação Básica desses alunos, desfavorável em termos de conteúdos mínimos e conhecimentos prévios, assim como o fato de boa parte desses serem egressos de cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), por questões contextuais diversas.

Com base nessa compreensão, prossegue-se questionando se os egressos dos cursos de Pedagogia serão capazes de desenvolver um trabalho docente de qualidade, na perspectiva da

polivalência, frente às suas turmas e em suas salas de aula. E, ainda, cabe aqui buscar compreender o que entendem por “trabalho de qualidade”.

Assim, a presente pesquisa intenciona verificar questões que possam ajudar a esclarecer a relação entre a formação inicial em Pedagogia e a prática docente dos alunos egressos das IES privadas que formam, preponderantemente, os professores polivalentes que estão atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na rede pública de ensino paulista. Nesse sentido, faz-se necessário compreender de que maneira se utilizam do que lhes foi ensinado durante a faculdade e, mais profundamente, perceber quais saberes, conteúdos específicos e pedagógicos, compõem, de fato, sua prática docente e sua percepção sobre seu trabalho do ponto de vista da polivalência. E, ademais, perceber o que, de fato, a faculdade lhes ensinou em termos de conhecimentos próprios da sua profissão, incluindo o domínio dos conteúdos específicos e os didático-pedagógicos. Questões simples, mas esclarecedoras acerca da prática pedagógica, tais como de que maneira trabalham a questão da leitura em sala de aula, se buscam formar leitores de mundo ou de letras, se desenvolvem trabalho coletivo ou transdisciplinar, dentre outros assuntos concernentes à prática polivalente do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental serão essenciais para a compreensão do universo que se pretende estudar.

Para tanto, não é possível discutir essas e outras questões, a menos que se possa reconhecer o que os alunos egressos desses cursos fazem na sua prática profissional depois de formados, como atuam, com que referências trabalham, que dimensões didáticas consideram, a que valores aderem, como organizam e planejam suas aulas. Em que medida sua prática docente polivalente, no que se refere aos elementos constitutivos da aula, é impactada pelo curso de formação inicial? Como organizam o tempo e o espaço da sua aula? Como selecionam conteúdos e recursos didáticos? Ministram suas aulas com vistas ao desenvolvimento de projetos que tenham significado e que façam sentido para seu aluno? Assumem compromisso com a participação na construção, pela via da educação, de uma sociedade mais justa e humanizada, considerando o conhecimento como um caminho para a emancipação dos sujeitos na perspectiva da igualdade entre os indivíduos que, solidariamente, tenham condições de fazer boas escolhas para sua vida? Apoiam-se em quais referências para realizar todas essas escolhas no momento de planejar e executar seu trabalho? São, de fato, formados para a polivalência, em termos de aprender os conteúdos necessários, além de aprender a ensinar esses mesmos conteúdos? Como entendem a polivalência que é inerente ao seu trabalho? Ou seja, em que medida a prática docente polivalente dos egressos dos cursos

privados de Pedagogia dialoga com os saberes compartilhados durante sua formação inicial? São todas essas questões que se busca investigar no presente trabalho de pesquisa.

Importante se faz esclarecer, neste momento introdutório, que esta pesquisa busca focalizar e problematizar a questão da polivalência que caracteriza a atividade docente dos professores e professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, diferentemente do professor especialista, que leciona no ciclo II do Ensino Fundamental e que é formado por cursos superiores específicos para cada área do conhecimento, o professor polivalente tem a incumbência de trabalhar com todos os conteúdos escolares constantes do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano). Ainda, presente nesta discussão, está a questão da configuração da profissionalidade polivalente e a maneira como esses educadores e educadoras desenvolvem suas atividades sob este ponto de vista, posto que demanda um trabalho docente absolutamente pautado por princípios da inter e da transdisciplinaridade. E, como não poderia deixar de ser, busca-se problematizar, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação acadêmica inicial desses professores e professoras.

Prossegue-se, assim, questionando: se a prática do professor polivalente implica em trabalhar na perspectiva inter e transdisciplinar, em que medida os cursos de Pedagogia das IES privadas, principal rede formadora de pedagogos e pedagogas desde os anos 1990 no Brasil, trazem seus currículos e matrizes curriculares voltados à perspectiva do trabalho inter e transdisciplinar, no sentido de ser um exemplo para o aluno em formação, futuro profissional?⁶

Os resultados e, por que não, as novas indagações que surgiram no desenvolvimento dessa pesquisa poderão contribuir para que outras compreensões e práticas sejam agregadas ao campo de estudos da Formação de Professoras polivalentes para a Educação Básica. Objetiva-se que o resultado da presente pesquisa possa colaborar não apenas com a literatura acerca do tema, ampliando desta forma as referências bibliográficas de cunho acadêmico, mas que ainda, e essencialmente, possa ser útil instrumento para a reflexão sobre a prática do ensino dos futuros professores, impactando desta maneira socialmente e não apenas academicamente, contribuindo com indicações para a estruturação dos cursos de Pedagogia e, ainda mais profundamente, das políticas públicas em relação à formação de professores e professoras polivalente, especialmente no bojo das IES privadas.

⁶ Por toda essa discussão e pelas concepções que permeiam o entendimento da pesquisadora acerca do mundo e da educação, ao longo deste texto a expressão utilizada será “professor ou professora polivalente”. E porque as participantes desta pesquisa, em sua totalidade, são mulheres, no capítulo 3, que trata das análises dos dados empíricos, utilizaremos a expressão “professora polivalente”.

1. Objetivos

Face ao exposto, o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender em que medida a prática docente dos alunos egressos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas do município de São Paulo, que atuam como professores polivalentes do Ciclo I do Ensino Fundamental em escolas públicas, é impactada pela sua formação inicial e, consequentemente, verificar se esses cursos de formação inicial de nível superior preparam em consonância com a necessidade de se formar professores na perspectiva da polivalência.

1.1 Objetivos Específicos

Por meio de estudo bibliográfico e a partir da análise do conteúdo das falas das participantes da pesquisa apreendidas por meio da realização de encontros de Grupo Focal, o presente trabalho tem os seguintes objetivos específicos:

- Examinar a origem e o sentido conceitual da polivalência, especialmente no âmbito do trabalho docente dos professores e professoras que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica;
- Constatar aspectos da prática pedagógica declarada pelas participantes da pesquisa que atuam como professoras polivalentes iniciantes em turmas de Ciclo I do Ensino Fundamental I e analisá-los à luz de fundamentos da polivalência que caracteriza sua atuação profissional;
- Investigar as escolhas teórico-metodológicas dessas professoras e a perspectiva em que desenvolvem suas aulas, tentando identificar a concepção de polivalência que contorna seu trabalho docente;
- Verificar as influências das referências teóricas obtidas nos cursos de Formação Inicial, especialmente no que diz respeito às práticas interdisciplinares;
- Identificar as contribuições do curso de Pedagogia na mobilização dos saberes que utilizam em suas práticas docentes polivalentes.

2. Procedimentos Metodológicos

“A única finalidade da ciência é aliviar a miséria da existência humana”.

(Bertolt Brecht)

Franco (2012), ao refletir sobre a função da ciência e, especialmente, da ciência moderna, afirma que ela teria o poder de dotar o homem da possibilidade de descobrir a verdade do mundo. A tradição positivista acresce à essa afirmação que somente aquilo que é compreendido cientificamente, testado empiricamente, pode ser verdadeiro, negando-se, assim, todo conhecimento de natureza metafísica. O Transpositivismo, entretanto, alega que a ciência deve também considerar a historicidade dos fatos e dos dados, a ética, a política: não só o “*logos*” deve ser levado em conta, mas também a “*práxis*”. Advém, a partir disso, a necessidade premente da ativa participação do sujeito na construção do objeto a ser investigado. Todavia, para além dessas tradições, é importante uma reflexão cuidadosa acerca da questão metodológica e dos métodos que investigam as ciências e, particularmente para este trabalho, da ciência da educação.

As pesquisas, no geral, necessitam ter um compromisso que vai além da possibilidade de descobrir verdades. Sobretudo, a humanização do processo científico é responsabilidade de todos e todas que se dignam a fazer pesquisa. Da mesma maneira, a pesquisa em educação deve ser capaz, eminentemente, de provocar uma nova construção de mundo, de sujeito, de ciência, em que pesquisadores sejam capazes de pensar na transformação, de tornarem-se parceiros da humanidade e de pensar não somente o que é verdadeiro, mas o que é justo e desejável para esse novo mundo.

Afirma Franco (2012, p.39) que a pesquisa em educação deve ser contornada pela busca da construção da justiça, da solidariedade, da transformação da sociedade na direção “de mais humanidade entre os seres humanos”. Nesse sentido, o paradigma tradicional positivista não serve como base para as pesquisas em educação.

A educação fundamenta-se como um espaço de luta, como instrumento de resistência e consciência. “A educação é capaz de provocar transformações e a pesquisa, por sua vez, ilumina para essa transformação” (informação verbal⁷). Desta maneira, o método na pesquisa

⁷ Informação proferida por Dra. Magali Aparecida Silvestre, na reunião de Qualificação desta dissertação de mestrado, ocorrida em 14/05/2015.

em educação precisa dar conta de sua natureza dialética, captando as condições objetivas e subjetivas da realidade.

Ainda de acordo com Franco (2012, p.40) “a educação, como prática histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participa”. Por esse caráter dialético, o método deve permitir que os sujeitos envolvidos na pesquisa tomem consciência do significado das transformações que vão se operando e, para tanto, os dados precisam ser analisados à luz dos valores, implícitos, explícitos, declarados ou não, além de se considerar os valores culturais, sociais e ideológicos que ali estão presentes, manifestos ou não.

Posto que o fim da educação é a humanização e a emancipação dos sujeitos, é necessário ponderar a necessidade de ressignificar os pressupostos da ciência tradicional na pesquisa em educação, incorporando a subjetividade e a realidade social, superando a neutralidade científica, levando em conta o que é aleatório ou imprevisível e as próprias contradições, mas mantendo, sobretudo, o rigor científico na busca da humanização e da transformação oportunizada pela pesquisa. Somente por meio da lógica dialética será possível acolher as contradições e dialogar com elas, na busca da superação das dicotomias da ciência clássica.

Considerando a necessidade do rigor científico metódico como único caminho na busca da validade do saber e para a produção de conhecimento em educação, resta, ainda, acatar o que aponta Franco (2009): que a validade da ciência será expressa pela prática social intencionada, objeto do engajamento do homem em seu processo produtivo, e que somente faz sentido quando produz instrumentos de transformação do mundo em proveito da humanidade, da coletividade.

Dessa maneira, metodologicamente, a pesquisa em educação deve ser encarada na perspectiva hermenêutica para que nos permita considerar, integradamente, as questões ideológicas, políticas e científicas que fazem parte do universo e dos sujeitos.

Beillerot (2001) fazendo distinção entre “estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador”, propõe uma classificação da pesquisa em dois níveis: o primeiro, de condições mínimas, implicaria a produção de conhecimentos novos, dentro de um procedimento rigoroso de pesquisa e supondo a comunicação de resultados. O segundo nível introduziria três características a mais: a dimensão crítica ou reflexiva, a sistematização do processo de coleta de dados e o aprofundamento do quadro teórico de problematização e de interpretação. (BEILLEROT, 2001)

É nesse segundo nível que a presente pesquisa se apoia quando analisa a prática docente polivalente dos egressos dos cursos de Pedagogia que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, na rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, na intenção de verificar em que medida sua prática reflete os ensinamentos compartilhados durante a formação inicial. Pretende-se com isso compreender de que maneira essas professoras atuam e como mobilizam seus conhecimentos e saberes na perspectiva da polivalência, característica inerente ao seu trabalho e a sua função. Mais do que isso, a presente pesquisa intenta reconhecer como essas educadoras compreendem sua profissionalidade docente polivalente.

Consequentemente, este percurso poderá oferecer insumos para uma posterior análise da qualidade dos cursos de formação inicial no âmbito das Instituições privadas de Ensino Superior.

Necessário esclarecer que nos últimos anos houve um aumento considerável no número de pesquisas sobre Educação que tem como foco de análise as situações específicas do cotidiano escolar (ANDRÉ, 2004), apesar de não termos conhecimento de nenhuma que trate especificamente sobre a prática docente polivalente dos egressos dos cursos de Pedagogia nas IES privadas de São Paulo. No período compreendido entre setembro de 2014 e julho de 2015, foi consultado o Banco de Teses da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como o a Biblioteca Eletrônica de periódicos científicos (SciELO), com o intuito de verificar a produção científica e acadêmica sobre o tema proposto por esta pesquisa.

Acerca da questão da formação de professores polivalentes para a educação básica nos cursos de Pedagogia das IES privadas da cidade de São Paulo, nada foi encontrado. Algumas pesquisas identificadas, entretanto, se aproximavam da nossa questão, como por exemplo: “O curso de Pedagogia e a Formação de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” em Goiás, no ano de 2011; “Os saberes da Formação Inicial do Pedagogo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MG”, em 2012; “A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas”, no Rio de Janeiro, no ano de 2012; ou ainda, “Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor” em Curitiba, 2012. Os demais trabalhos encontrados tangiam sobre os saberes específicos de professores especialistas de disciplinas como química, biologia, física e educação física, ministradas no Ciclo II do Ensino Fundamental, embora nenhum dos trabalhos focalizasse a cidade de São Paulo como local de formação dos professores ou tampouco focassem as IES privadas como

locus formador. Desse modo, pareceu-nos pertinente seguir com o projeto de pesquisa que havia sido proposto.

Trata-se, aqui, de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, para buscar responder as indagações acima pontuadas, conta com revisão de literatura e a aplicação de Grupo Focal para análise do conteúdo das falas declaradas pelas professoras polivalentes iniciantes que atuam no ciclo I do Ensino Fundamental, participantes da referida investigação.

Como primeiro momento da estratégia metodológica, realizou-se uma cuidadosa revisão bibliográfica que discute, em princípio, a função social da educação e da escola pública, além da prática docente das professoras polivalentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com seus saberes e contradições.

A abordagem das referências teóricas que embasam a pesquisa foi concentrada, de um lado, no levantamento de literatura relativa aos Cursos de Formação de Professores, especialmente de formação de professoras polivalentes, tanto em seu histórico quanto na atualidade dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privado, tema que dá origem às questões que tangenciam nosso objeto de investigação, e de outro, o estudo segue em torno de conceitos relativos à prática docente das professoras polivalentes com seus elementos constitutivos e seus saberes.

A fundamentação teórica visa a oferecer insumos para a análise e compreensão dos dados empíricos coletados através da realização de encontros de Grupo Focal com as professoras polivalentes iniciantes que atuam na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, egressas de cursos de Pedagogia em IES privadas, no intuito de analisar o conteúdo de seu discurso em relação aos elementos constitutivos de sua prática docente polivalente e verificar em que medida ela é impactada pela formação inicial.

Para tanto, mais detalhadamente, o capítulo um busca investigar a questão da polivalência, que está imbricada no trabalho deste profissional docente, na intenção de reconhecer o que é próprio e como se configura a profissionalidade polivalente, apoiando-se, para essa busca, em autores como Freire (1979; 1996; 2001), Pimenta (2002; 2005; 2006; 2012), Libâneo (1998; 2002a), Nóvoa (2009), Tardif (2002; 2002), Tardif e Lessard (2005), Alarcão (2011), dentre outros, além de considerar a relação da polivalência com a interdisciplinaridade com Fazenda (1979), Imbernón (2005), Formosinho (2005), Ambroseti e Almeida (2007) e Silva Cruz (2012), que auxiliaram teoricamente na reflexão sobre o assunto.

A figura do professor polivalente, com seus desafios e a urgência de uma formação alicerçada em práticas docentes inter e transdisciplinares, aparece como questão relevante e

orientativa durante toda a revisão bibliográfica, em consonância com os objetivos desta pesquisa e em função da premência em se discutir tal tema.

Na sequência, a pesquisa intentou trazer à luz discussões sobre o Ensino Superior no Brasil, evidenciando os cursos de formação de professoras polivalentes para a Escola Básica que culmina, intencionalmente, na análise da expansão do ensino superior privado no país. Os autores que sustentam essas reflexões são Sampaio (1991; 2000; 2014), Romanelli (1998), Martins (1988; 2000), Brzezinski (1996), Fetizon (1984), Pimenta e Fusari (2014), dentre outros, além de documentos oficiais que permitiram cruzar dados e proceder com as análises.

Em segundo momento, realizou-se a pesquisa de campo objetivando coleta de dados empíricos para posterior análise, à luz do referencial teórico estudado.

Vale ressaltar, finalmente, que a presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa de “Políticas Educacionais e Formação de Educadores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos e, de maneira consequente, espera-se que esse trabalho possa contribuir com a discussão específica da formação do professor polivalente, ressaltando a necessidade da inter e da transdisciplinaridade como condições essenciais para essa formação.

2.1 A Coleta de Dados

Além do estudo da literatura proposta, a pesquisa recorre ao Grupo Focal (GF) como estratégia para a coleta dos dados.

De acordo com Morgan (1997) Grupo Focal é definido como uma metodologia qualitativa, derivada de entrevistas grupais que ocorrem com a intenção de coletar informações por meio das interações grupais. Pode ser entendido como uma técnica imprecisa que consiste em uma sessão em grupo semiestruturada, moderada por um líder, realizada em um local informal com o propósito de coletar informações sobre um determinado tópico.

No dizer de GATTI (2005, p. 9) ao se fazer uso da técnica do GF, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” e, mais do que isso, há o interesse de buscar compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições no discurso dos sujeitos. Essas considerações justificam a importância de utilizar essa técnica na pesquisa.

A coleta de dados realizada por meio do grupo focal apresenta como uma de suas maiores riquezas a possibilidade de os participantes elaborarem opiniões e demonstrarem atitudes na interação com outros indivíduos. Em geral, as pessoas têm a tendência de

necessitar ouvir as opiniões dos outros para, assim, formar suas próprias opiniões e, refletindo sobre elas, corroborar suas ações ou buscar modificar sua posição. No caso desta pesquisa, trata-se de seu próprio *modus operandi* no que tange a sua prática docente, e é exatamente esse movimento que o processo do grupo focal tenta captar e oportunizar. No mesmo ritmo de ação-reflexão-ação, objeto da prática reflexiva, em que os processos educativos competentes se baseiam, aporta-se o processo do grupo focal, que proporciona a interação entre os participantes sobre um tema específico.

Ainda segundo Gatti (2005) o trabalho com grupos focais torna possível compreender alguns aspectos de construção da realidade por determinados grupos sociais: práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Por essa razão, o GF constitui-se em um relevante técnico para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, atitudes, preconceitos e linguagens, quando no trato de um dado tema, por pessoas que partilham traços em comum, como é o caso do presente trabalho.

Nesta pesquisa, a escolha do Grupo Focal como instrumento de coleta de dados para análise do conteúdo ali produzido foi baseada na necessidade de se compreender a educação e seus processos educativos enquanto fenômenos integrais e contextualizados, trazendo à cena as professoras que realizam sua atividade cotidiana.

O professor entra em cena, o cotidiano de suas vivências emerge como cenário interpretativo, os significados e sentidos elaborados roteirizam as ações e posicionam a história, novos atores juntam-se ao palco, diálogos cada vez mais fortes substituem os sussurros de outrora. Novas cores e olhares tomam conta do palco: o roteiro transforma-se, novos panos abrem-se, revelando histórias encobertas, sentidos latentes, novas possibilidades. (FRANCO, 2012, p.66)

Além disso, a escolha por tal estratégia de coleta de dados se deu no intuito de gerar aprendizagens coletivas posto que todos os envolvidos, incluindo as participantes da pesquisa e a mediadora do grupo, se envolvem e, como resultado, não se consegue tão somente o produto em si, mas vivencia-se uma construção durante o diálogo sobre o tema proposto, nascendo assim um mote de reflexão para todos que dele participam e que, por princípio, fazem parte de um mesmo universo.

Gatti (2002), em referência ao conhecimento e às condições de sua produção, aponta:

Conhecimentos são sempre relativamente determinados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo do momento histórico, dos contextos, das teorias, dos métodos, e das técnicas que o pesquisador escolhe para trabalhar ou de que dispõe. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza desses dados. (GATTI 2012, p.12)

Para a eficácia na coleta dos dados por meio do GF, alguns pontos mereceram uma cuidadosa estruturação: a definição do local das reuniões; o agendamento prévio para melhor organização das participantes; o tempo dos encontros (nem excessivo ou tampouco insuficiente, durando em média uma hora e meia cada encontro); dentre outros detalhes, como a postura ética da pesquisadora-mediadora, que buscava garantir segurança para as participantes emitirem suas opiniões com privacidade, além da explicação prévia acerca dos objetivos da pesquisa e o foco de investigação, mantendo, assim, um clima de comprometimento e respeito por parte de todos e todas.

Contornados por esses cuidados, portanto, as discussões foram abertas em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão ou contribuição foram e são importantes para a presente pesquisa.

A coleta de dados deste estudo teve o cuidado de contar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta nos apêndices e foi devidamente assinado pelas participantes do Grupo Focal, destacando a liberdade das integrantes de desistir da participação do estudo em qualquer momento da pesquisa.

Considerando os referidos cuidados e pressupostos, foram realizados oito encontros de Grupo Focal com participantes de duas escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de São Paulo. Participaram treze professoras polivalentes que lecionavam nas escolas-campo. O roteiro com as questões abertas utilizadas como guia orientativo para os encontros de Grupo Focal apresenta-se, igualmente, como Apêndices. A caracterização detalhada das participantes da pesquisa, bem como das escolas-campo onde os dados foram coletados, serão apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação, quando serão explicitadas as análises empíricas realizadas.

2.2 A Interpretação dos Dados: Análise do Conteúdo

Dentre as formas de organização do Grupo Focal está o grupo com objetivo exploratório, que tem como centro a produção de conteúdos. Sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses e sua prática tem como alvo a produção de novas ideias, entendimentos e identificação de necessidades, além da expectativa da descoberta de respostas a questões que tenham se feito presentes. Esta teoria está fundamentada na captura e interpretação dos dados.

De acordo com Gatti (2005) o desenvolvimento dos procedimentos de análise requer o estabelecimento de vínculos entre a realização da técnica de coleta dos dados e os interesses da pesquisa.

Estando claros os objetivos e as pretensões do objeto deste estudo, pode-se, então, proceder com as análises. No caso da coleta de dados realizada por meio de grupo focal, o foco de análise é, antes de mais nada, o próprio grupo em suas interações para que seja possível buscar as representações expressas no discurso das participantes.

O ponto de partida para se levar a termo um projeto de pesquisa que esteja apoiado no uso de grupos focais é a clareza de propósito. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados. Isto irá influenciar na composição dos grupos, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes (cultura, idade, gênero, status social, etc.), no recurso tecnológico empregado (face-a-face ou mediados por tecnologias de informação), na decisão dos locais de realização (naturais, contexto onde ocorre, ou artificiais, realizados em laboratórios), nas características que o moderador venha a assumir (diretividade ou não-diretividade) e no tipo de análise dos resultados (de processos e de conteúdo: oposições, convergências, temas centrais de argumentação intra e intergrupal, análises de discurso, linguísticas etc.) (GONDIM, 2002 p.153)

A ciência contemporânea permite considerar que sujeitos e objetos se relacionam dialeticamente, levando em conta as condições objetivas e subjetivas da realidade. A relação entre sujeito e objeto é holística e não se separam.

Qualquer entendimento diferente desse certamente afetaria a qualidade das análises realizadas.

Será preciso esquadrihar a relação dialética entre objeto e método, a fim de tornar evidente o fato de que o principal critério da cientificidade do método de pesquisa é a capacidade dele de alimentar e fecundar seu objeto de estudo, apontando caminhos de desvelamento e autoconhecimento oxigenadores do processo de transformação desse objeto, que deve cada vez mais adequar-se aos desafios constantes da mutabilidade da realidade social. (FRANCO, 2012, p.67)

Alguns cuidados foram considerados no processo de análise dos dados coletados, tais como: a pesquisadora não pode se deixar influenciar pelos seus interesses, acarretando uma seleção das informações e desprezando o que não é de interesse; o cuidado em não realizar uma análise reducionista que enfoque isoladamente algumas das participantes em detrimento de outras e, embora a centralidade do Grupo Focal recaia sobre as interações entre os indivíduos participantes do grupo faz-se necessário evidenciar vozes individuais, percebendo razões implícitas no discurso e na sequência das falas/conversas, além de olhar atentamente aos comportamentos não verbais, tais como gestos e expressões dos participantes.

Existem diferentes técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa, sendo a Análise de Conteúdo uma destas possibilidades nas ciências sociais aplicadas. Partindo do pressuposto de que a pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, tomadas estas como processos de construções humanas (BARDIN, 1995), e apoiada no entendimento de que o foco da estratégia da Análise do Conteúdo é qualificar as vivências dos sujeitos, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos, esta técnica apresentou-se como uma alternativa coerente para a análise dos dados empíricos da presente pesquisa, posto que ela intenciona um entendimento aprofundado das percepções, entendimentos e opiniões das professoras participantes dos encontros de Grupo Focal realizados no íterim desta investigação.

Por definição, a análise de conteúdo “é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 1995, p.18). Compreendendo que o conteúdo de uma comunicação é rico e polissêmico, ela invariavelmente oferece margem para interpretações variadas. E essas interpretações foram cuidadosamente desenvolvidas durante a utilização do referido método acerca das comunicações dos sujeitos que balizam as análises empíricas desta investigação. Assim, a Análise de Conteúdo compõe-se de técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes associadas ao contexto da enunciação, bem como as inferências produzidas a partir e sobre os dados coletados.

Para o contexto do presente estudo, vale esclarecer que a Análise de Conteúdo tem por finalidade a produção de inferências feitas a partir da mensagem analisada. “O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1995, p.39). Produzir inferências, portanto, é a razão de ser da análise de conteúdos e, numa visão mais ampliada da questão, é a razão de ser desta investigação acerca da prática pedagógica polivalente das professoras participantes deste estudo.

De acordo com Minayo (2007), em termos procedimentais, a referida técnica desdobra-se nas etapas de pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados, ou seja, a interpretação dos resultados.

Fundamentando-se nessas recomendações, as transcrições das gravações dos encontros de Grupo Focal realizados foram feitas de maneira literal, ou seja, refletindo exatamente o que foi dito pelas professoras participantes, na medida em que importa, para este estudo, todas as

intervenções feitas, o que foi dito por elas e, também, o que ficou implícito, mas que deve ser percebido pela pesquisadora durante o momento das análises.

Com base nessa orientação, foi realizada leitura flutuante, sistemática, exaustiva e objetiva das falas das professoras polivalentes participantes do Grupo Focal para, assim, encontrar as categorias de análise que serão trabalhadas na interpretação dos resultados e na produção das inferências. Tudo isso, entretanto, será detalhadamente demonstrado no capítulo terceiro dessa dissertação.

A presente pesquisa apresenta-se dividida em três capítulos. O primeiro, propõe uma reflexão sobre a educação, mais especificamente sobre a educação escolar e a necessária qualidade do trabalho docente no Ensino Fundamental nas escolas públicas, perpassando a questão do trabalho docente e suas mediações e culminando na discussão sobre polivalência enquanto perspectiva inerente à prática docente das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo intenta discutir o ensino superior brasileiro e a formação inicial de professores, da década de 1960 até os dias atuais, focalizando o percurso dos cursos oficiais de formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para, essencialmente, destacar a privatização das IES na atualidade que, de modo preocupante, ocupam a primazia da formação das professoras polivalentes que estão atuando nas escolas públicas estaduais da cidade de São Paulo.

Por fim, o terceiro e último capítulo se ocupa das análises empíricas do conteúdo das falas das professoras participantes da pesquisa.

1. EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim. ”

(Álvaro de Campos)

Este capítulo discorre sobre o universo da educação e da educação pública no Brasil, apresentando alguns conceitos relevantes, apontamentos históricos, reflexões acerca da qualidade e função das escolas públicas brasileiras e o papel dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Discute a profissão docente e os saberes específicos da profissão, na perspectiva de sua constituição na formação docente polivalente e, para tanto, busca as origens do conceito e as configurações da polivalência. Tece, também, um diálogo com a qualidade do trabalho dos pedagogos no Ensino Fundamental I de escolas públicas, além de focalizar a formação inicial em Pedagogia.

A educação é inerente à sociedade humana e, portanto, um processo considerado imprescindível ao desenvolvimento e à humanização dos seres que nela coexistem. A educação não é neutra ou tampouco imparcial. Ao contrário, é um “fazer humano que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens e uns com os outros” (FREIRE, 1979, p. 123).

Homens e mulheres que ocupam uma posição no mundo e que, portanto, encaminham a educação para finalidades humanistas ou não, de acordo com seus interesses.

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador. (FREIRE, 1997, p. 32)

A conquista de uma sociedade pautada pela realização dos direitos humanos essenciais apoia-se, necessariamente, na ideia da formação dos cidadãos por meio de caminhos que possibilitem melhorar sua condição de vida e de existência.

Nesse sentido, assume-se a educação numa perspectiva cuja função social é de contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem e que possam participar da vida econômica, social e política do país, aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

A sociedade brasileira caminha vivenciando problemas sociais causados e mantidos pela desigualdade, originada principalmente pela má distribuição de renda que, há muito, permeia o desenvolvimento do país que projeta alternativas para deslindar questões ligadas ao subdesenvolvimento como pobreza, violência, desemprego, limitações ambientais, deficiências no sistema educacional, dentre outras tantas questões que se fazem presentes na modernidade.

Pobreza e ausência de escolarização estão definitivamente associadas e, por isso, cabe alocar a educação de qualidade como uma urgência, aliada ao incremento de outros mecanismos vinculados ao desenvolvimento social, como planificação econômica e, igualmente, atravessando a discussão sobre o modo de produção que condiciona as decisões e os rumos da coletividade, cada questão necessita ser enfrentada em seu lugar próprio, porém simultaneamente, buscando superar o caráter utópico de muitas de nossas políticas educacionais.

No entanto, importa ressaltar que, posto que as políticas educacionais sempre têm caráter de idealização, de construção e de vir-a-ser, carregam consigo uma imprescindível dimensão utópica. Freire (2006) assume a utopia/esperança como uma condição antropológica na criação de condições para a emancipação humana através da educação. Mas essa utopia precisa ser apenas um primeiro passo.

A escola deve desenvolver um trabalho coletivo e participante, tendo como pressuposto que o trabalho que se realiza com a participação responsável de cada um dos sujeitos envolvidos é o que atende de forma mais efetiva as necessidades concretas da sociedade em que vivemos. É preciso que ela seja possível. O que ainda não é pode vir a ser. O possível ainda não está pronto, deve ser construído. (RIOS, 1997, p. 45)

Rios (1997), também nesta linha, propõe uma articulação entre a utopia e os projetos em educação como uma maneira de enfrentamento das crises e de posicionamento político apontando, ainda, que sempre haverá um componente utópico no dever, no compromisso, na responsabilidade. Utopia esta que, de acordo com Freire (1996), e com a qual concordamos em absoluto, não pode ser lida sob o enfoque idealista, mas, sim, como um movimento

dialético de transformação das estruturas sociais, que é marcada e impulsionada pela esperança, pelo *dever* de homens e mulheres “serem mais” na história de sua humanização.

1.1 A educação nacional

Etimologicamente, a palavra educação tem origem em termos latinos que derivam dos verbos **e-ducare** ou ainda **e-ducere**, significando conduzir, levar para fora, ou ainda, amamentar, alimentar, criar. Conceitualmente, **educação** está sempre ligada à noção de ação, de prática, de movimento, revelada num processo que deve envolver consciência de um conhecimento, teorização e reflexão.

A educação, de maneira mais ampla, pode ser entendida como o processo de transmissão de valores, costumes e conhecimentos de uma geração para a seguinte, intencionalmente, através de situações presenciadas ou experiências compartilhadas. Ou seja, constitui-se como um princípio comunicativo, utilizado pelas sociedades, para desenvolver no indivíduo a consciência de suas potencialidades e favorecer a criação de comportamentos de indivíduos em seu grupo social e no meio em que vivem.

Na expectativa de evitar equívocos acerca das concepções ou mesmo simplificações, cabe aqui uma relevante diferenciação entre os conceitos de educação e educação escolar. Para tanto, a educação necessita ser compreendida a partir de um alargamento de seu próprio conceito.

De acordo com Libâneo (2002a), as práticas educativas não são exclusivas à família ou à escola, mas ocorrem em todos os contextos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não. Dentre essas práticas, existem as que acontecem de maneira difusa, não intencional ou tampouco institucionalizada, o que se denomina de **educação informal**. Existem, porém, as práticas educativas realizadas em instituições, embora não convencionais/formais de educação, que apresentam algum nível de intencionalidade e sistematização. A essas, dá-se o nome de educação **não-formal**. Todavia, a educação que, de fato, se faz relevante para esta pesquisa é aquela denominada **educação formal**, na qual as práticas educativas são caracterizadas pela intencionalidade e sistematização, e ocorrem em ambientes institucionalizados como escolas e outros estabelecimentos congêneres.

Sobre a **educação formal**, há muitas questões a serem debatidas, especialmente no que diz respeito a sua qualidade, reconhecendo, entretanto, que o conceito de qualidade está

invariavelmente ligado aos interesses e às mediações estabelecidas nas Instituições estabelecidas para esse fim.

A prioridade em se olhar diligentemente para a educação escolar como uma das ações, estratégica e factível, para ancorar a evolução social encontra-se no eixo das discussões sobre o desenvolvimento da nação brasileira ao menos desde 1932, com o advento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. As discussões naquela época tangiam sobre a conquista de uma escola pública, de qualidade, universalizada, laica e democrática e, embora tenham transcorridos mais de 80 anos, ainda é possível atribuir sua atualidade e debater a educação pública que vem sendo oferecida no presente.

É verdadeiro afirmar que o processo educacional é basilar no desenvolvimento das pessoas e, conseqüentemente, da humanidade. Em qualquer uma das modalidades – informal, não-formal ou formal – a educação, quando realizada com qualidade e voltada para ideais humanizadores, produz significativos avanços na direção de proporcionar melhores condições de vida para todos e todas.

Historicamente, é possível perceber que durante os anos de 1980 e 1990, o Brasil deu significativos passos no sentido de universalizar e democratizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. Mais recentemente, agregaram-se aos esforços de democratização do ensino o aumento da quantidade de crianças de 6 anos ao sistema educacional e também a expansão do ensino médio.

Todavia, relevante se faz destacar que essas mudanças, ainda que existam e estejam sendo feitas, estão deveras aquém do ideal ou daquilo que foi idealizado por uma esquerda incipiente do passado. A evolução do magistério e suas implicações ainda é lenta, tardia, arrastada e amarrada a inúmeras variáveis, especialmente àquelas de ordem política e econômica balizadas pelo pensamento neoliberal, o qual vem garantindo seu espaço numa sociedade esperançosa por desenvolvimento, mas sem bases sólidas educacionais escolares, o que dificulta a análise da própria sociedade sobre os rumos necessários e os enfrentamentos inevitáveis.

Oliveira (2007) aponta a clara relação entre os interesses econômicos das políticas neoliberais atuais e a morosidade do processo de universalização e democratização da educação básica do Brasil, o que nos faz crer que as contradições presentes na sociedade brasileira são estruturais, e não apenas conjunturais.

Retomando-se a dinâmica histórica, nos últimos 80 anos, expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar

para amplas camadas da população, fazendo com que, ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso. Ainda que com atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, esta expansão, de evidente característica democratizadora, confronta-se com uma perspectiva política de redução do investimento público em educação, decorrente das opções macroeconômicas do ajuste fiscal e da geração de *superávits* primários. (OLIVEIRA, 2007, p.666)

Atualmente, para além da questão da democratização do acesso ao ensino regular, ouve-se a voz que declara necessária e urgente a busca pela qualidade na educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, no sentido de atribuir à escola o lugar privilegiado de formação de sujeitos que sejam, idealmente, emancipados e capazes de responder aos desafios da sociedade contemporânea, além de serem competentes para traçar metas e decidir rumos para a sua vida e para a coletividade.

Almeja-se garantir uma escola que possa participar da formação de indivíduos-cidadãos alfabetizados, letrados, autônomos na busca de novos conhecimentos, com capacidade de refletir criticamente sobre o presente, e que possam ser autores de um futuro construído com bases e em princípios como ética, humanidade, fraternidade, igualdade, amorosidade, dentre outros tantos valores essenciais, imprescindíveis. Uma escola pública que seja um mecanismo eficaz e efetivo na construção de uma sociedade melhor e de um mundo mais justo, desoprimido, com igualdade de oportunidades e de condições individuais para todos os seres humanos.

O Brasil é marcado, historicamente, por profundas contradições que culminam, na atualidade, na dicotomia entre um país que vivencia possibilidades de desenvolvimento econômico, mas que vem se submetendo ao efeito devastador da globalização econômica. No entanto, manifesta sua expectativa de desenvolvimento com base em uma sólida consciência de cidadania e democracia que, num ideal coletivo, podem ser projetadas pela escolarização da população num ambiente que garanta qualidade e inspire, assim, as urgentes e necessárias mudanças.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a Educação como um direito subjetivo do cidadão sendo dever do Estado garanti-la, não permitindo ser um direito relativizado nem colocado em segundo plano.

Isso demanda decisões políticas, especialmente a criação de um Sistema Nacional de Educação, como também reivindica garantir a democratização do acesso e da permanência, posto que o fenômeno da evasão ainda persiste⁸ em todo o sistema educacional brasileiro e,

⁸ De acordo com dados divulgados no Relatório de Desenvolvimento 2013 do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), um a cada quatro alunos que inicia o Ensino Fundamental no Brasil abandona

mais do que isso, oferecer qualidade de ensino nas Instituições públicas. Na esteira da reflexão histórica sobre a busca da qualidade da educação, é possível destacar a Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL-LDBEN,1996) que ampliou a garantia do direito à educação e estabeleceu como dever da família e do Estado o educar, estabelecendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito. A Educação Infantil é manifestada nesta lei como direito de todas as crianças de até 5 anos de idade, sob a responsabilidade precípua dos Municípios.

Nos artigos 29, 30 e 31, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, tendo a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, cuja oferta é complementar à ação da família e da comunidade.

Determina ainda que a Educação Fundamental (artigo 32) tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta uma sociedade mais igualitária.

A referida lei aponta expressamente que a função primeira da educação é preparar o educando para o exercício da cidadania e garantir a sua qualificação para o trabalho.

A educação é elevada ao patamar de direito social, em consonância ao artigo 6º da Constituição Federal, que deverá ser garantida para todos e de forma equânime e, por isso, os princípios do direito à educação constam na LDBEN (1996), nos artigos 2º e 3º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

a escola antes de completar o último ano. Com a taxa de 24,3%, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), só atrás da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%). Ainda, segundo o Censo Escolar de 2013, no Estado de São Paulo o Ensino Fundamental apresentou índice de 1,6% de taxa anual de evasão, enquanto o Ensino Médio exibia números da ordem de 5,6%. Vale ainda pontuar que as esferas estadual e municipal são as maiores responsáveis pelos números da evasão no estado de SP, seguidos pela esfera municipal (Ensino Fundamental com 0,6% e o Ensino Médio, com 5,1%) e com quase nenhuma evasão apontada, em nenhum dos níveis, nas esferas federal e particular.

- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (LDBEN, 1996)

Destaca a Constituição da República Federativa do Brasil (1988):

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010, da Constituição da República Federativa do Brasil). (BRASIL, 1988)

Partindo do reconhecimento das referidas Leis, um questionamento precisa ser registrado, embora não tenha a pretensão de ser respondido no momento, mas que, certamente, é uma das inquietações que provocou a realização deste trabalho de pesquisa: como é possível viabilizarmos o “pleno desenvolvimento do educando”, no sentido mais profundo do que as leis preceituam, dadas as condições objetivas da realidade brasileira que precarizam e proletarizam a profissão docente, com excessiva carga de trabalho para professores e professoras, com escolas funcionando em dois ou três turnos sem restar margem para a necessária preparação e reflexão de todos os atores envolvidos no processo educativo e com educandos abandonando a escola para inserir-se no mercado de trabalho, formal ou não, numa clara menção à descontextualização da educação escolar atual que não representa significado para os partícipes do processo?

Assim, munidos da crença de que a educação básica se constitui como estratégica para a realização do projeto da Nação brasileira, devendo contribuir para a formação de pessoas críticas, reflexivas e emancipadas, assume-se o compromisso de olhar cuidadosamente para seus diversos vieses na intenção de avaliar e repensar suas finalidades com base em sua própria trajetória.

Compreendendo a importância da educação nas fases iniciais da vida de um cidadão é que se torna relevante o estudo acerca da formação dos professores polivalentes responsáveis pela Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 O papel das escolas públicas nos anos iniciais: a qualidade em questão

A partir do reconhecimento de que vivemos em um país que, embora esteja em processo de desenvolvimento, ainda é caracterizado pela desigualdade que condiciona política e ideologicamente, as decisões acerca dos diversos setores da sociedade, e a partir da compreensão de que a educação ofertada nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser, e o é, estratégica para o desenvolvimento e para a transformação social necessária, é imperativo o debate sobre o papel e a função social da escola pública.

Interessante, e no mínimo contraditório, apontar que no século XXI coexistem, na educação básica brasileira, escolas privadas para os ricos e escolas públicas para os desvalidos.

No ensino superior, no entanto, isso se inverte: a classe rica parece frequentar renomadas universidades públicas, enquanto a classe pobre submete-se às instituições privadas, que facilitam o acesso e encantam com a oferta de favorecer às classes economicamente desfavorecidas e historicamente alijadas das melhores oportunidades de ascensão à educação superior. Cabe deixar também registrado mais um aspecto desta contradição: os professores que lecionam nas escolas públicas de educação básica, frequentada pelos desvalidos são, em sua maioria, formados no Ensino Superior privado, também reservado aos desvalidos.

Neste momento, no entanto, propõe-se aqui focalizar o olhar mais cuidadoso e crítico para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental da educação pública brasileira.

Destarte, sobre as Instituições Privadas de Ensino Superior, problema do presente trabalho de pesquisa, o segundo capítulo desse texto buscará promover uma discussão mais apurada e detalhada.

Segundo dados do Censo Escolar 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a situação das escolas públicas brasileiras não é satisfatória e está muito distante do que se pensa ser o ideal. Escolas com instalações físicas deficientes e algumas com nenhuma estrutura capaz de abrigar crianças e jovens por qualquer período de tempo em razão de condições severamente insalubres ainda existem – e em grande quantidade – no Brasil. Faltam esgotos, luz elétrica, banheiros.

Várias escolas ainda funcionam com recursos físicos insuficientes: não há laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas ou quaisquer recursos tecnológicos que auxiliem na disseminação da informação e no compartilhamento do conhecimento, em plena era das Tecnologias da Informação e do Conhecimento (TIC).

Embora seja possível apontar um aumento no número de matrículas na educação básica nacional, especialmente em creches (crescimento de 72,8% desde 2007), a qualidade da educação pública ainda fica em segundo plano, pois as condições mínimas de funcionamento inexistem ou são pouco presentes.

Essa realidade aponta para um caminho longo que demanda ser percorrido, permeado por enfrentamentos e embates necessários para que se possa, então, discutir a qualidade implicada nas propostas oficiais da educação brasileira e que devem ser, obrigatoriamente, universalizadas.

Há um paradoxo instaurado em relação à Educação no país: embora se evidenciem inúmeras leis e propostas inovadoras para a área educacional, a não universalização ou concretização destas em todas as regiões do Brasil, equitativamente, parece deixar claro que a educação não é prioridade nacional.

Apoiando-se nos dados do INEP e na observação atenta de quem atua na educação há mais de 20 anos, particularmente na formação de professores para a educação básica, é compulsória a necessidade de se refletir sobre o papel social da escola pública brasileira, considerando a diversidade da realidade escolar que matiza diferentemente as condições atuais do ensino regular. Talvez esse seja o grande desafio para o momento do nosso País.

A função da escola pública é possibilitar o acesso à emancipação humana e à transformação social através do compartilhamento dos saberes historicamente acumulados e sistematizados pelas sociedades. Cabe à escola auxiliar na formação de cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de realizar efetivas leituras de mundo no sentido de perceber e descortinar a realidade que os cerca, a fim de poderem participar ativamente da vida social, política e econômica do país, contribuindo, desta maneira, para a construção de uma sociedade mais justa, humana e generosa.

Em suma, espera-se que a escola garanta a difusão de conteúdos culturais básicos, pois quando os indivíduos ficam deles privados, são, por conseguinte impedidos de exercer seus direitos de cidadania. Isso não se refere, ingenuamente, a uma escola redentora da humanidade, numa clara aderência ao idealismo ingênuo, mas, como a utopia que nos move, esse é o desejo de uma escola pública capaz de ancorar a evolução social e criar condições para que os indivíduos possam compreender o presente e, criticamente, prospectar um futuro possível.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, as vezes, se alonga em trágico desespero. Daí, a precisão de

uma certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo.” (FREIRE, 2009, p.11)

Espera-se, para tanto, que o coletivo escolar assuma a responsabilidade de garantir que o conhecimento científico e filosófico seja oferecido com a qualidade ensejada para que seja possível conferir significado às aprendizagens, a fim de se concretizar a emancipação intelectual do aluno. Isso se refletirá diretamente na qualidade de vida das pessoas e, consequentemente, de toda a sociedade.

Assim, talvez se explicita a melhor definição de qualidade em educação escolar: a escola como um espaço transformador e que assegure a prática do pensamento divergente no sentido de problematizar os conhecimentos e, para, além disso, indagar, construir e reconstruir a própria ciência, oferecendo insumos para os indivíduos atuarem socialmente na condição de partícipes do processo de humanização e (re)construção social, sendo corresponsáveis pelos rumos e decisões da evolução da coletividade.

Cabe aqui, entretanto, deixar marcada a necessidade de se avaliar profunda e criticamente a questão do currículo da escola básica, na medida em que se intenciona construir uma escola que assuma a perspectiva da formação cidadã de seus educandos e que esteja na contramão da precarização do trabalho docente. Para tanto, o currículo escolar precisa ser tanto compreendido como uma produção histórica intencional, quanto um instrumento capaz de representar ideais pedagógicos que tenham clareza dos conhecimentos a serem socializados. Assim, faz-se necessário o debate acerca da proposta curricular, especialmente no que tange à escola pública.

Sanfelice (2008) traz à cena essa discussão e coloca em pauta a questão do controle estatal que permeia a discussão:

Em educação, gradativamente, o Estado passou a discursar em prol da formação de um cidadão. E, qual seria o currículo escolar mais adequado para se formar um cidadão? Cidadãos considerados iguais perante a lei, mas de uma realidade socioeconômica e cultural desigual. É só olhar pela janela que dá acesso à história da educação e constatar que se torna inevitável formular indagações. (SANFELICE, 2008, p.2)

O que temos, historicamente e que ainda hoje se reproduz, é uma escola pública que desenvolve seu trabalho pedagógico-docente baseada em um currículo escolar alicerçado em bases filosóficas e científicas para escolas formadoras da elite e com conteúdos que, com efeito, não tem colaborado para a proposta de formação integral, tanto na perspectiva da

cidadania crítica e consciente, quanto em termos de qualificação para o mercado de trabalho. E isso parece ser intencional, apesar de latente, e diz respeito à ideológica formação que o Estado pretende, no berço da escola pública: preservar a desigualdade e a servidão para condicionar relações de poder que não importam ser extintas.

É porque as relações do capital com o trabalho, mediadas pelo Estado, determinam, em última instância, os conteúdos curriculares voltados à formação de cidadãos que, sendo considerados formalmente iguais perante a lei, estão “destinados” socialmente a ocuparem papéis numa sociedade que, na ótica dos mais privilegiados, deve permanecer como está”. (SANFELICE, 2008, p.3)

Em 2004, um grupo ancorado pela Unicef, Ação Educativa, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Inep-MEC, criou alguns “Indicadores da Qualidade na Educação” com o intuito de possibilitar às próprias comunidades escolares reconhecerem “seus pontos fortes e fracos, para criarem condições de intervir na qualidade de suas próprias escolas de acordo com critérios e prioridades peculiares” (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p.1).

Assim, foram identificados sete indicadores, intitulados de “dimensões”, que merecem ser considerados pelas escolas na reflexão sobre sua qualidade: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar e, finalmente, acesso, permanência e sucesso na escola.

Sem ter aqui a pretensão de explorar os referidos indicadores ou o próprio instrumento, e tampouco de detalhá-los com o rigor que merecem, vale assinalar a necessidade de se refletir, de modo sistêmico, acerca da questão da qualidade em educação, especialmente na educação básica.

Vale pontuar a necessidade de compreender qualidade de maneira mais ampla e abrangente.

Com um bom conjunto de indicadores tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na escola, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para melhorá-lo. Vale lembrar que esta luta é de responsabilidade de toda a comunidade: pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares, de educação, dos direitos da criança, ONGs, órgãos públicos, universidades, enfim, toda pessoa ou instituição que se relaciona com a escola e se mobiliza por sua qualidade. Educação é um assunto de interesse público. Por isso, pretendemos que a aplicação deste instrumental envolva todos esses atores, inclusive as crianças das séries iniciais do ensino fundamental. (AÇÃO EDUCATIVA, 2004, p.5)

Isto posto, discutir o conceito de escola democrática se torna essencial. Democrática é a escola que permite que todas as suas esferas sejam apropriadas por seus usuários que, coletivamente, mantenham-se num processo de construção e reflexão sobre aquilo que foi e vem sendo feito, discutindo seus resultados e prospectando perspectivas futuras.

Para se democratizar a escola é necessário que ela seja aberta à participação de amplos segmentos da sociedade para que estes tenham voz e voto e sejam capazes de tomar decisões sobre o que acontece no âmbito da escola. (RODRIGUES, 1983 p.45)

Segundo Klein (2011), democracia e escola devem caminhar juntas quando se acredita na escola pública enquanto formadora das novas gerações.

Escola e democracia devem se articular na formação das novas gerações, viabilizando a educação pela democracia e para a democracia. Pela democracia, pois acreditamos que a escola deve organizar seu funcionamento e seus conteúdos de forma a favorecer o desenvolvimento de valores e práticas democráticas, junto aos seus alunos e alunas. Para a democracia, pois a formação para a cidadania, uma das tarefas da escola, deve orientar-se para a convivência em uma sociedade democrática, onde valores como tolerância, igualdade, equidade, liberdade são imprescindíveis. (KLEIN, 2011, p.28)

Articulando as ideias da democratização do acesso e qualidade da educação, na perspectiva da equidade, GADOTTI (1993, p.1) afirma que “qualidade e quantidade são conceitos complementares, já que qualidade para poucos é privilégio, não é qualidade”.

Sugere, assim, que a busca pela qualidade da educação necessita ser assumida de maneira sistêmica.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno da comunidade, é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 1993, p.2)

À medida que se democratizou e vem se democratizando o acesso à educação básica é possível considerar a escola pública como um espaço para todos. Nesse sentido, cabe afirmar que ela precisa ser apropriada por todos seus usuários, permitindo que se transformem em partícipes e responsáveis por seus rumos e resultados. A qualidade na educação básica somente se concretizará quando todos estiverem aprendendo, coletivamente: alunos, professores, gestores, comunidade em geral.

Para garantir a elevação da qualidade da escola pública, de maneira precípua, é necessário que se invista na formação dos professores que, efetivamente, são os responsáveis pela transmissão da informação e por desencadear a produção e o compartilhamento do conhecimento. Isso pode possibilitar o empoderamento e libertação dos indivíduos das situações de opressão, oferecendo argumentos para uma leitura de mundo efetiva e com vistas à mudança social por meio de sua conscientização.

Vale também a observação pertinente de Pimenta (2012) que aponta o descompasso entre o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino e a questão da qualidade da formação de professores para a educação básica.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas? (PIMENTA 2012, p.20)

A partir da definição da focalização da identidade do professor e dos saberes necessários à docência, vislumbrar a formação desses profissionais e a maneira como vêm construindo sua identidade docente é parte do caminho que permitirá problematizar a própria identidade da educação básica pública no Brasil.

1.3 Saberes da Docência

Quais são os saberes necessários à prática docente das professoras polivalentes de educação básica no Brasil contemporâneo? O que essas professoras devem saber para que possam exercer, com competência técnica e compromisso político, sua atividade profissional na perspectiva da polivalência? Qual é a sintonia que deve existir entre esses necessários saberes docentes e as Instituições formadoras, no âmbito dos cursos de Pedagogia, especialmente no ensino superior privado?

Alguns autores nos auxiliam na busca dessas respostas, embora focalizem os saberes da docência de maneira geral não particularizando, entretanto, a docência na perspectiva da polivalência. Todavia, esses sugerem pistas para a investigação dos saberes da docência polivalente.

Tardif (2002) entende que os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para esse autor o professor

é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p.39)

Desse modo, é certo afirmar que os professores têm a obrigação e o compromisso de reconhecer sua profissão e identificar quais os saberes utilizam em sua prática e quais são os saberes mobilizados durante sua atividade, assumindo assim o seu lugar na profissão docente e entendendo-se responsável pelo seu ofício.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) questiona os conhecimentos, o saber-fazer, que os professores mobilizam diariamente em seu trabalho a fim de realizar efetivamente suas tarefas, além de buscar verificar a natureza desses saberes e a maneira como são adquiridos pelos professores. Seus estudos apontam que esses saberes nunca podem ser analisados separadamente das demais dimensões do ensino, e nem da questão do trabalho enquanto realização diária dos professores, na interação com seu objeto: o humano, em processo de humanização e de aprendizagem.

Os saberes dos professores são construídos, historicamente, pelo ser e pelo agir dos próprios docente, e encontram-se na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema. Segundo o autor, o saber do docente está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição de ensino, dos demais atores que participam dos processos da educação escolar.

Ainda na direção dos saberes necessários à prática educativa, Freire (1996) apresenta as exigências da docência de maneira muito mais contextualizada em relação à realidade brasileira. Aponta que o ensino exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do risco, inquietude, curiosidade epistemológica, conhecimento prévio do aluno e, principalmente, exige que o educador mantenha o sonho como ato político necessário, mas também como algo que faz parte da natureza humana e que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.

Segundo esse autor, o educando é um ser único, e sua leitura de mundo também o será. E quando Freire (1996) ressalta a necessidade de continuidade da formação do professor,

numa permanente busca da formação e da aprendizagem durante o processo da docência, dialoga com Tardif (2002) no momento em que este os nomina de saberes experienciais. Assim, os trabalhos de Freire (1996) e Tardif (2002) se aproximam na busca da compreensão de que saberes, competências e, especialmente, atitudes devem estar implicadas na ação educativa dos professores e professoras.

A partir das ideias de Tardif (2002) sobre a questão dos saberes da docência, absolutamente relevante se faz apontar o entendimento de Pimenta (2012) sobre esses saberes posto que, diferentemente de Tardif (2002) que disserta a partir do que enxerga na realidade concreta da realidade Canadense, Pimenta construiu sua teoria a partir de seu olhar reflexivo e posicionado sobre a realidade brasileira, com suas conquistas e percalços, numa compreensão profunda da relevância das dimensões ética e política do saber-fazer docente.

É absolutamente importante ter a clareza sobre o lugar de onde se fala para, então, podermos realizar análises e ampliar nosso entendimento sobre o assunto.

De acordo com Pimenta (2012, p.18) dada a natureza do trabalho docente “que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”, os cursos de Licenciatura necessitam desenvolver nos educandos habilidades, atitudes, valores e, essencialmente, conhecimentos que lhes permitam construir seus próprios saberes docentes a partir das mediações do cotidiano escolar.

Espera-se que um curso de Licenciatura em Pedagogia se constitua como um espaço de diálogo, em que os aprendizes possam articular os conhecimentos que vêm aprendendo na teoria com a prática e a realidade social, por meio do desenvolvimento de sua capacidade investigativa do processo educativo e do processo de (re)construção permanente de sua identidade docente.

Na perspectiva de destacar os saberes da docência com intuito de valorizá-la enquanto mediação para a superação do fracasso escolar, Libâneo & Pimenta (1999) esclarecem que

a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”. LIBÂNEO & PIMENTA (1999, p.23)

Libâneo & Pimenta (1999) pontuam que os saberes da docência podem ser detalhados em três dimensões: os saberes da experiência; saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os primeiros são aqueles que todos os indivíduos trazem de sua vivência, enquanto alunos ou observadores dos processos educativos, ao longo de sua vida escolar e que lhes permite atribuir valores e significados às experiências vividas: quem são os bons professores? Que conteúdos foram, de fato, significativos para sua vida real? Os saberes da experiência, então

são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999 p.22).

Nessa perspectiva, cabe ao curso de formação inicial universitária de professoras polivalentes colaborar com o processo de passagem do aluno para o “ver o professor como aluno” ao seu “ver-se como professor”, o que significa construir sua identidade de professor.

Para o contexto dessa pesquisa, os tais saberes da experiência não devem impactar diretamente na prática das professoras polivalentes iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, posto que sua experiência pessoal em relação ao seu processo de alfabetização e seus anos escolares iniciais talvez tenham ficado muito distantes, ou seja, há minimamente dez ou onze anos distantes de sua prática atual de docência. Mas, de qualquer modo vale pontuar que, para o bem ou para o mal, a influência dos professores e das professoras da nossa experiência escolar permanecem ao longo da vida dos sujeitos (informação verbal⁹). Talvez, esses saberes experienciais reverberem mais fortemente na prática dos Licenciados em outras áreas do conhecimento que estejam atuando no ciclo II do fundamental ou ainda no ensino médio.

Todavia, é preciso destacar que durante a realização dos encontros de Grupo Focal com as participantes da pesquisa, algumas delas demonstraram recuperar memórias de seu ensino fundamental para efetivar sua prática docente polivalente com seus educandos. Isso será, no entanto, mais detalhadamente discutido no capítulo três, no decorrer das análises empíricas.

Em relação aos saberes ligados ao conhecimento, é importante distinguir informação de conhecimento para se discutir as condições existentes nas escolas para o trabalho educacional efetivado e, com maior profundidade, buscar perceber como esses aspectos produzem o fracasso escolar na sociedade contemporânea.

⁹ Informação fornecida pelo Prof. Dr. José Cerchi Fusari no Exame de Qualificação desta dissertação de mestrado, ocorrido em 14/05/2015.

Para tanto, implicar conhecimento e poder é condição mínima para se realizar uma análise efetiva deste segundo saber docente numa sociedade em que a desigualdade e, portanto, a (des)humanização ficam absolutamente submetidas ao acesso e ao controle por parte daqueles que produzem, historicamente, esse mesmo conhecimento.

O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. (PIMENTA, 2012 p.24).

Por fim, há os saberes pedagógicos que, na prática, são aqueles que conferirão autonomia de trabalho ao professor em sala de aula, respondendo sobre os elementos constitutivos de sua prática docente, didaticamente.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 2012 p.31)

A superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência talvez seja a maior ressignificação que se deva buscar atualmente, especialmente quando os cursos de formação inicial, contraditoriamente, parecem trabalhar seus conteúdos compartimentados.

Uma crítica importante que se deve fazer no sentido da superação desta contradição é que a educação básica brasileira, especialmente o ensino fundamental em seus anos iniciais, solicita dos educadores, profissionais polivalentes, que estes trabalhem com seus aprendizes na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, articulando os conteúdos de modo coerente e com vistas à realidade concreta de seus educandos. Isso, certamente, é relevante e urgente, posto que essa interação entre disciplinas possibilite a formulação de um saber crítico-reflexivo que, de fato, é a essência do processo educativo.

A não fragmentação entre as disciplinas proporciona um diálogo entre elas, relacionando-as, para uma compreensão mais efetiva da própria realidade. Segundo Libâneo (1994, p. 56), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor

e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

De acordo com os PCN (1998), a interdisciplinaridade é um recurso capaz de articular conhecimentos no currículo e se constitui como uma prática que visa à totalidade no ensino, para que se escape da tradicional fragmentação das ciências e, conseqüentemente, da falência do ensino, dando luz à função social da educação escolar. O trabalho interdisciplinar é integralmente indispensável na produção e na socialização do conhecimento posto, que proporciona o estabelecimento de relações entre os conteúdos do ensino escolar e a realidade social.

Fazenda (1979, p.52) aponta que a “interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo”. A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser um projeto, um plano ou o próprio objeto de conhecimento e, a partir daí os atores escolares, coletivamente e a partir de das necessidades sentidas, procedem à busca das respostas, curiosidades e desafios, esperando compreender, intervir, prever e mudar algo. (BRASIL, 2002).

Todavia, paradoxalmente, os cursos de formação inicial de professoras polivalentes, especialmente os cursos de Pedagogia, embora informem essa verdade expressa nas próprias legislações que referenciam a educação, tendem a trabalhar de maneira compartimentada com o conhecimento, num viés conteudista e isolado.

Na medida em que os cursos de formação inicial se configuram como corresponsáveis pelo trabalho dos profissionais da educação, essa contradição ou incoerência se torna preocupante, pois atuam na contramão da própria orientação oficial e, acima disso, atuam na contramão do modo coletivo que deve ser a tônica do processo de ensino e de aprendizagem, especialmente no ensino fundamental. Trabalhar na perspectiva interdisciplinar exige uma postura do professor que vai além do que está descrito nas prescrições oficiais; é necessário que o professor assuma uma atitude colaborativa e que, para tanto, utilize de metodologias didáticas adequadas para essa perspectiva.

Somente por meio do ensino interdisciplinar, considerado no aspecto histórico-crítico da educação, é que os professores e professoras possibilitarão que seus alunos tenham uma aprendizagem eficaz e compreendam a realidade em toda sua complexidade, construindo e ressignificando seu papel frente à sociedade em que estão inseridos, local e globalmente. Especialmente, as professoras polivalentes não podem prescindir do trabalho inter e transdisciplinar na medida em que ele está diretamente implicado no conceito e na perspectiva da polivalência, conforme iremos detalhar adiante. Como verificar-se-á no capítulo três, as

professoras entrevistadas raramente remetem-se ao trabalho interdisciplinar quando fazem referência ao seu trabalho em sala de aula, numa dissociação entre a perspectiva polivalente de sua ação docente e a necessidade de se pensar seu trabalho como um todo, contornado por disciplinas escolares que precisam ser articuladas.

E destarte o assunto da polivalência ser discutido com maior profundidade no item 1.6 deste capítulo, vale assinalar, no intuito de não gerar interpretação equivocada dos referidos termos/conceitos, que a inter e a transdisciplinaridade não abdicam da perspectiva disciplinar; ao contrário disso, não existem sem ela. Como sublinham diversos autores, entre os quais Lenoir (1991), o conceito de interdisciplinaridade tem seu sentido em um contexto disciplinar: “a interdisciplinaridade pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca” (LENOIR, 1991, p.45).

Ainda na ordem dos esclarecimentos iniciais, importante destacar que o termo “disciplina”, no que se refere à inter e à transdisciplinaridade, reporta-se às disciplinas escolares, e não às científicas. Portanto, a inter e a transdisciplinaridade escolar, que a este trabalho importa, trata das “matérias escolares” (LENOIR, 1991).

Na busca da compreensão sobre os saberes docente necessários à prática educativa, Roldão (2007) questiona o que se entende por ensinar e o que distingue um bom professor dos demais. E conclui que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p.94). Esse autor destaca que ensinar não se define pela mera transposição didática, nem somente por ideologias e tampouco por opções pedagógicas, mas sim por razões sócio-históricas. O foco nas ações meramente práticas é uma visão reducionista da questão.

Nóvoa (2009) ainda nos auxilia nesta busca, discutindo sobre quem é o bom professor, e destaca que

durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca consegui libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental. Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da “qualificação dos recursos humanos”, da “empregabilidade” e da “formação ao longo da vida”, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia. Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências, que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. (NÓVOA, 2009, p.29)

Perante essa diversidade e complexidade dos saberes docentes, e especialmente amparados pela posição de Nóvoa (2009) e outros autores, vale a elaboração mais detalhada e cuidadosa sobre as Instituições formadoras de professores para a Educação Básica, especificamente aquelas de cunho privado que, na atualidade, são responsáveis pela grande maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil, em números de matrículas e de egressos, os quais ocupam as cadeiras das escolas de educação infantil e ensino fundamental I nas escolas públicas e que cuidam e educam crianças e jovens. Sobre essas IES e suas peculiaridades, este trabalho se ocupará no capítulo três.

A qualidade da educação básica, especialmente dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, tem sido amplamente discutida por diversos segmentos da sociedade. No geral, o consenso é de que a educação básica oferecida pela rede pública de ensino é de baixa qualidade e que a escola pública, em relação ao cumprimento de seu papel, deixa muito a desejar. Os fatores que conduzem a esse resultado são de diversas ordens e complexos.

Vários são os aspectos apontados como causadores do fracasso escolar: políticas públicas ineficientes ou mal aplicadas; falta de envolvimento das famílias com o processo escolar dos educandos; a crise de valores que afeta o relacionamento entre alunos e professores; falta de investimento governamental; métodos tradicionais de ensino que não conseguem conduzir os alunos à aprendizagem significativa, dentre outros fatores. O fracasso escolar, assim, vem se manifestando: com evasão, repetência, insucesso nas avaliações oficiais apontando baixos índices de qualidade, falta de apropriação da comunidade pela escola enquanto equipamento cultural.

Embora diversos fatores sejam arrolados nessa lista de responsabilidades pelo fracasso escolar, a figura do professor ocupa centralidade na medida em que é responsabilizado pela condução da atividade docente e, de certo modo, responsável pelo sucesso ou insucesso no processo de aprendizagem dos educandos. Além do mais, parece que a falta de vontade política dos governos consegue, ideologicamente, ficar em segundo plano quando se aloca a responsabilidade e a culpa pelo fracasso nas mãos dos professores.

Apesar de a escola ocupar-se de diferentes funções nos diversos contextos ao longo da história, é reconhecida como instituição formativa criada para garantir o direito de todos em acessar o conhecimento historicamente construído pela humanidade, que necessita ser compartilhado com as novas gerações. Essa função da escola, a despeito de ser compartilhada por todas as demais mediações que coexistem no contexto da aprendizagem escolar, é de responsabilidade precípua do professor. O professor é o profissional responsável pela socialização e compartilhamento do saber historicamente acumulado.

Em relação à profissão docente, Popkewitz (1992, p. 38) concebe profissão “como palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam”. A profissão docente carrega traços de complexidade na medida em que a posição que os professores ocupam nessa construção social é sempre relativizada em relação ao público que atende e pelas próprias políticas públicas que contornam a sua formação inicial incidindo, assim, sobre a própria competência desses profissionais.

Assim, dentre as inúmeras dificuldades acerca da profissionalização dos professores¹⁰, que envolve desde baixos salários e precarização da profissão até a indefinição de uma base de saberes, está a questão da formação inadequada que, na atualidade, vem sendo oferecida quase que exclusivamente por Instituições privadas de ensino superior, como já mencionado, o que vem contribuindo para acirrar a discussão sobre a questão da qualidade da escola pública brasileira, essencialmente quando se trata dos cinco anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, sobre os saberes do professor, posto que toda profissão requer uma base de saber, vale questionar se os professores polivalentes detêm um saber próprio e, mais do que isso, o que fundamenta esses saberes: a técnica, a ciência, o senso comum?

De acordo com Tardif (1991, p.218) “o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou mesmo coerente, de saberes oriundos da formação profissional, os saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Para esse autor, o profissionalismo do professor, na contemporaneidade em que novas competências e exigências incidem sobre a educação e sobre os processos educativos sob autoria do professor, não será atingido somente no plano específico dos saberes, mas colaborativamente entre todos os atores formadores, quais sejam professores, Instituições formadoras e pelo próprio sistema educacional com suas políticas mediadoras.

Sendo o professor o agente que organiza, sistematiza, contextualiza e confere significado aos conhecimentos transmitidos e compartilhados em sala de aula, é possível afirmar que ele influencia diretamente na qualidade da escola, o que se manifesta por meio de

¹⁰ Como consequência da precarização e da consequente proletarianização da profissão docente, o ano de 2015 vem sendo marcado por inúmeras greves de professores em várias esferas: professores da educação básica, da rede pública, do estado de São Paulo paralisaram suas atividades por quase quatro meses, entre os meses de março junho de 2015, na greve considerada a mais longa, desde 1989. Professores e alunos das Universidades Federais de diversos estados (Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Minas Gerais) também interromperam suas atividades, no mesmo período reivindicando, em suas pautas, melhorias nas condições ligadas à profissionalização docente, ao repasse de verbas (e o corte destas!) para as IES, além de outras solicitações. Universidades Estaduais Paulistas, no ano de 2014, mantiveram-se em greve pelas mesmas reivindicações. Isso tudo torna evidente a crise que o ensino vem vivenciando e que, em função da péssima aplicação de políticas públicas, com mais discurso do que realizações, desenharam o cenário atual.

sua prática docente: a maneira como domina os saberes necessários à prática educativa, a competência com que efetiva a mediação durante seu trabalho tornando possível a aproximação dos sujeitos aos objetos cognoscíveis e, especialmente, a forma como organiza e sistematiza, a partir do planejamento dos objetivos e seleção de conteúdos, passando pela intencionalidade permeada pela reflexão crítica das necessidades políticas, sociais, históricas e culturais do processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Sacristán:

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável. (SACRISTÁN, 1998, p.271):

Além disso, é importante destacar que a boa qualidade do ensino nas escolas públicas também passa, necessariamente, por fatores internos, tais como a garantia de: horário remunerado para professores, especialmente com a finalidade de planejar e avaliar sua ação docente; qualidade do trabalho da coordenação pedagógica e, em alguns casos, concessão de assessoria em áreas específicas; organização das turmas/classes e preocupação com a quantidade de alunos alocados; condições materiais das escolas como recursos audiovisuais, bibliotecas, quadras esportivas, espaço para desenvolvimento de atividades artísticas, cuidados com a arquitetura do prédio escolar, dentre outras questões igualmente relevantes sobre o ambiente e a cultura escolar.

Nesse sentido, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) aponta para a questão da qualidade da educação, entendendo-a como um fenômeno complexo e multifacetário, que não pode ser analisado por meio de uma perspectiva somente. Isso implicaria na simplificação da questão e, melhor dizendo, na sua ideologização, culpabilizando os professores como responsáveis pelo fracasso no processo educativo.

Para que a qualidade da educação seja alcançada, a Cepal aponta, ainda, que é necessário dotar as escolas com suporte tecnológico que permita transmitir aos educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento; imprimir maior força e dinamismo aos programas curriculares e à capacitação docente; aumentar as jornadas escolares e dotar as escolas de maior infraestrutura. (CEPAL, 2000)

Complementando a discussão, a Unesco/Orelac aponta que esse conjunto de condições necessita ser considerado para a garantia de uma educação pública de qualidade compõe-se de quatro dimensões: pedagógica, cultural, social e financeira. Corroborar-se, pois, a necessidade

de não imputar aos professores e professoras a culpa, mas ampliar a leitura dos fatos acerca do fracasso no processo educativo.

Para a Unesco, a dimensão ou perspectiva pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. No que concerne à perspectiva cultural, os documentos apontam que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirige. Do ponto de vista social, a Unesco sinaliza que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. Do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação (UNESCO/OREALC, 2002, 2003).

Por fim, cabe destacar que a Unesco/Orelac evidencia o problema do currículo da educação básica como fator preponderante para o sucesso ou insucesso do processo educativo, confirmando o que este trabalho já vem assumindo.

De acordo com Candau (2011) o processo de ensino-aprendizagem necessita ser assumido em sua multidimensionalidade. Isso significa afirmar que “o processo de ensino-aprendizagem para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana técnica e político-social” (CANDAU, 2011, p.14). É necessário neste processo a articulação entre as abordagens humanista e técnica. A primeira se preocupa com o indivíduo e as relações interpessoais, enquanto a segunda se refere à racionalidade técnica imprescindível ao trabalho docente. Essas abordagens, entretanto, precisam ser permeadas pela dimensão político-social para que se possa conferir significado e sentido ao processo educativo na medida em que o contextualiza e o situa em uma cultura específica, tratando com pessoas concretas, que têm uma posição de classe definida e que, por serem assim, impregnam toda a prática pedagógica do profissional da educação.

Freire (1996, p.25) ainda afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. É absolutamente necessária a percepção crítica e consciente do professor em relação a sua prática docente e, por isso, o professor precisa ter bases pedagógicas e fundamentos que sirvam à aprendizagem dos alunos, considerando todo o universo que está implicado em sua mediação docente, como: cultura do educando, a necessidade da pesquisa como parte integrante e não dissociável do ensino, as relações que se sobrepõe ao processo de ensino – como a relação entre professores e alunos – e a obrigatoriedade de se estabelecer relações entre o que se ensina na escola e o que, verdadeiramente, se vive fora dela.

Cunha (2004) contribui para essa discussão apontando a indispensável relação que

deve ser estabelecida entre os conteúdos ensinados na escola e as aprendizagens necessárias à vida em sociedade:

A vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimento do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. É tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que ideias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive. (CUNHA, 2004, p.35)

Acerca da formação inicial universitária, questiona-se: com que qualidade as futuras professoras polivalentes estão sendo formadas? Será necessário perguntar se elas dominam os saberes indispensáveis a sua profissão docente polivalente, que é contornada pelo domínio de diversos conteúdos e do saber-fazer docente, específico da profissão. Cabe também indagar se trabalham na perspectiva inter e transdisciplinar que se constituem como condição para o trabalho de qualidade na perspectiva da polivalência, e, igualmente, vale questionar se conhecem e utilizam adequadamente as orientações advindas dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Resolução n.4, de 13 de Julho de 2010) para a Educação Básica, além de buscar perceber como conferem significado ao trabalho desenvolvido em suas salas de aula, com seus educandos.

Finalmente, partindo das observações e apontamentos sobre os saberes necessários aos educadores, vale considerar que pensar a formação de professores polivalentes no Brasil da atualidade implica em comprometer-se a refletir sobre os seus aspectos essenciais na medida em que se queira, com coragem, enfrentar a questão no sentido de propor as mudanças possíveis ou, minimamente, fazer as denúncias necessárias. Como ensinou Paulo Freire, “comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também” (FREIRE 2006, p. 79).

A questão da formação inicial de professores polivalentes para atuar na educação básica será amplamente discutida nos itens seguintes, em que se olhará a polivalência mais acuradamente, e no segundo capítulo deste trabalho, o qual pretende lançar um olhar aprofundado para o histórico da formação destes profissionais.

1.4 Prática docente: conceitos e concepções

Que saberes da formação inicial deveriam sustentar a prática docente do recém-formado em Pedagogia, professora polivalente, que está lecionando nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental?

Segundo o Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1943) “prática é um substantivo feminino que se refere ao “ato ou efeito de praticar, à realização de qualquer ideia ou projeto, pessoal ou profissional; experiência; exercício; saber resultante da experiência; rotina; aplicação da teoria” (p.979) Indica que é a execução repetida de um trabalho ou exercício sistemático com o fim de adquirir proficiência em algum assunto ou área do conhecimento. Então, pôr em prática, significa realizar. É uma maneira de realizar, de fazer, a partir de um plano, de uma teoria pensada anteriormente. Ainda, segundo o mesmo dicionário, docente é aquele que ensina. Refere-se ao professor ou à professora que, por definição, são o “homem ou mulher que professa ou ensina uma arte ou ciência, aquele que é perito ou muito versado em determinado assunto”.

Deste modo, é possível conceber que a prática docente é tudo aquilo que se materializa em situações cotidianas de sala de aula, através da realização efetiva dos elementos constitutivos da aula, mediatizados pelas diversas interferências possíveis e gerados a partir de planejamentos realizados individual ou coletivamente, legitimados por crenças pessoais ou por imposições diversas.

Importante salientar que a prática pedagógica pode assumir diferentes sentidos de acordo com a perspectiva teórico-epistemológica priorizada. Assim, na perspectiva dialética, ou histórico-crítica, perspectiva esta considerada pela presente pesquisa como aquela que necessita ser assumida pelas escolas públicas afim de efetivar sua função social com qualidade afim de tornar-se uma educação libertadora, a prática pedagógica se constrói na ação docente, cotidianamente e, portanto, deve ser compreendida enquanto práxis na medida em que nela estão presentes a concepção e a ação na busca da transformação da realidade: uma prática consciente e consequente.

1.4.1 Interação entre teoria e prática: o conceito de práxis

Franco (2012, p. 152) aponta que as práticas educativas são aquelas que “ocorrem para a concretização de processo educacionais”, enquanto as intituladas práticas pedagógicas são entendidas como práticas sociais, mais amplas, exercidas com a finalidade de tornar concretos

os processos pedagógicos. Embora complementares, esses conceitos são diferentes em termos de abrangência e significado. Para a autora, nem toda prática docente é prática pedagógica:

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2012, p.160)

Há consenso quando se afirma que a educação é o instrumento privilegiado de humanização dos homens e mulheres, enquanto sujeitos que convivem socialmente e que interagem com os demais e intervêm cotidianamente nos diversos contextos culturais. É possível afirmar que é a partir das práticas exercidas pelos sujeitos que as sociedades vão se desenvolvendo. Assim, as práticas educativas, que compõem esse cenário, devem ser consideradas emancipatórias e humanizantes.

Práticas sociais, segundo Franco (2012, p.32), podem tornar-se práticas educativas quando compartilham da mesma intencionalidade e quando relacionadas ao objeto humano, através das conscientizações acerca dos objetivos de os movem.

CHARLOT (2005) enfatiza:

O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido. (CHARLOT, 2005.p.38)

Nesse contexto, a prática pedagógica se realiza por meio das ações e das intenções dos professores e professoras nas salas de aula e em sua relação com os demais sujeitos do processo educativo. Os docentes posicionam-se frente ao mundo e à realidade, definindo e marcando suas concepções sobre escola, sociedade, homem, educação e, ainda, sobre seu próprio papel. É em sua prática docente cotidiana que o professor cria e recria possibilidades de entendimento sobre sua própria ação, tomando decisões sobre os processos que efetiva, avaliando o que faz através da reflexão crítica acerca dos rumos e resultados do processo educativo. Como Franco (2012) aponta:

O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica. (FRANCO, 2012, p.170)

A prática docente não deve ser considerada de maneira isolada, mas sim na perspectiva da práxis, considerando que defendemos uma pedagogia crítica e libertadora aportada numa educação considerada enquanto realização revolucionária, que transforma a realidade. A concepção de prática adotada é definidora do fazer-docente.

Na direção de Vásquez (2007), compreende-se práxis como a atividade social consciente que possibilita ao ser humano pensar e transformar o meio no qual está inserido, como também a si próprio. A práxis, enquanto etapa necessária na construção do conhecimento, ocorre a partir do momento em que as ideias abstraídas intelectualmente são experimentadas e seus resultados são avaliados. Portanto, é o que torna possível ao homem conhecer a natureza e as sociedades, conscientizando-se do devir histórico. Forma-se, então, a práxis, a partir da interação de sistemas culturais, sociais e históricos num processo de humanização dos humanos.

A prática docente, conceitualmente, vai muito além da noção de exercício e ação praticada: é, ou deve ser, uma atividade desenvolvida com constância e que possui um objetivo a ser alcançado, previamente planejado e estabelecido. Na medida em que o conceito de práxis aponta uma atividade que deve ser direcionada, com intencionalidade, é possível considerar a afirmação de que "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". (VÁSQUEZ, 2007, p.219).

Nesse sentido, a prática docente realizada cotidianamente em sala de aula deve ser, antes de mais nada, intencional e fundamentada em pressupostos teóricos que possam embasar e oferecer sentido à sua ação. Discutir a prática implica em considerar as contribuições da atividade teórica, tendo em vista que, conforme afirmado por Vásquez (2007) a teoria vem fundamentar a prática, existindo, assim, uma unidade entre a teoria e a prática, uma construção dialética para o desenvolvimento uma da outra.

Franco (2012) contribui com essa discussão ao afirmar que

quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola. As práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação. Portanto, a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas. (FRANCO, 2012, p.169)

Assim, tanto Vásquez (2007) quanto Franco (2012) destacam a necessária aliança entre teoria e prática como modo ideal para formar professores, pois a teoria corresponde à consciência humana e ao seu poder transformador, enquanto a prática referencia-se à atividade produtiva do ser político e social. Entretanto, são inegáveis as contradições da desigualdade humana, especialmente perdidas no fazer humano mecanizado e alienado. Por essa razão, ter clareza das condições objetivas da realidade, com suas contradições, é condição mínima para se discutir prática educativa.

Nesta mesma esteira, Freire (1987) destaca que “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1987, p.42). O autor ainda analisa os aspectos ligados à opressão dos humanos em contraponto à obrigatoriedade de uma pedagogia libertadora, no sentido da recuperação da humanidade dos homens e mulheres, sempre entendendo liberdade como uma conquista e não uma doação ou imposição.

A práxis deveria ser a perspectiva indispensável aos cursos de formação inicial de educadores, especialmente para aqueles e aquelas que irão dignar-se a trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, é fundamental para a formação do professor polivalente. Esse assunto será melhor discutido adiante, quando se focalizará a questão da polivalência e os percalços na formação desse profissional.

De acordo com a LDBEN (art.32), o objetivo maior do ensino fundamental é de propiciar a todos e todas formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Isto posto, e considerando a conceituação de práxis acima explicitada, a questão da formação de professores polivalentes mantém-se como prioridade a ser discutida, especialmente aqui neste trabalho, considerando o caráter absolutamente privatista da formação de pedagogos que tem se configurado nos últimos dez anos.

De acordo com Libâneo (2001), no que tange à formação, é possível destacar que na medida em que vivemos: “numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas

tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos” (LIBÂNEO, 2001, p.189). Por isso, a formação de professores se caracteriza como ferramenta essencial para fomentar a ação dos docentes polivalentes na condição de gestores do processo de ensino-aprendizagem, sendo capazes de romper com modelos obsoletos e implementar melhorias sociais por meio de sua prática docente cotidiana.

Na busca da essência da atividade do professor, Trojan (2008) aborda que a prática docente, exercida no processo de ensino e aprendizagem, envolve conhecimentos teóricos e práticos: é uma atividade intencional que exige do professor conhecimentos, proposições de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação na busca, então, de atingir sua finalidade que é a formação humana em dado contexto social. De acordo com esse autor, o projeto idealizado teoricamente se realizará na atividade prática propriamente dita. Isso fica ainda mais evidenciado na atividade das professoras polivalentes que necessitam responsabilizar-se pelo ensino das várias áreas do conhecimento e, mais do que isso, articulando esses conhecimentos disciplinares para que se conectem e dialoguem, entre si e com as pessoas, por meio de sua ação exercida com base nos conceitos da inter e transdisciplinaridade.

Gatti (2010) afirma que as características apontadas nos cursos de formação inicial de professores e a ausência de um eixo formativo claro para a docência indicam “frágil preparação para o exercício do magistério.” (GATTI, 2010, p.496). Nesse sentido, a questão da formação inicial de professores polivalentes para o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental se faz presente como preocupação relevante e que, no Brasil, tem sido grande parte do problema da qualidade da Educação Básica. Os cursos de Pedagogia propõem o estudo das disciplinas pedagógicas e não dos conhecimentos que deverão ensinar, o que permite que o concluinte tenha um diploma de Pedagogia, mas não necessariamente conteúdo para exercer a docência com competência.

Luckesi (2000), quando disserta sobre a falta de coesão entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores, aponta que a formação daqueles que irão trabalhar com a educação básica – os referidos professores polivalentes – deve ser sólida e embasada, numa relação teoria-prática que dê conta de embasar os futuros professores de condições de pensar a maneira como estão exercendo sua docência e repensá-la, continuamente, posto que a educação dos anos iniciais do ensino fundamental é estratégica para a continuidade dos estudos dos educandos, a posteriori e, acima de tudo, porque se configura como uma etapa de extrema relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos:

O profissional da educação básica requer uma sólida formação teórico-prática, para que ele possa desempenhar satisfatoriamente a sua vocação natural. O domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as cobranças concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para refletir sobre sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu desempenho profissional. (LUCKESI, 2000, p.73)

Autores como Libâneo (1994), Tardif (2002) e Pimenta (2005), destacam que a formação do professor se caracteriza pela união entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente, devendo servir como um elo entre “o que se faz” e “como se faz” do processo pedagógico escolar. Sugerem, assim, que a ação educativa deve servir à formação cultural e científica e que essa se dê a partir do reconhecimento da realidade concreta dos que ali atuam e com clareza da interdependência entre os fins e os meios da educação. Imbernón (2005) destaca o papel do professor no processo educativo, apontando que a tomada de decisões competentes dos educadores na educação básica está intimamente ligada ao seu processo de formação inicial. Para esse autor

dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. (IMBERNÓN, 2005, p.60)

Esse autor ainda ressalta a necessidade de os cursos de formação inicial trabalharem de maneira em que as disciplinas interajam, num ensino que estabeleça um vínculo dialógico que resulte na construção interdisciplinar do conhecimento. Pode-se inferir que a formação da professora polivalente está aí representada quando o autor ressalta a necessidade de formação interdisciplinar. Nessa direção, é possível recorrer à definição oferecida por Fazenda (1999) que aponta que a “interdisciplinaridade não fica apenas no campo da intenção, mas na ação, precisa ser exercitada” (p.35), ou seja, os cursos de Licenciatura em Pedagogia necessitam, urgentemente, repensar seus currículos com bases inter e transdisciplinares na medida em que se dignam a formar professoras polivalentes para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como já citado anteriormente, essa é uma etapa da escolarização em que valores são formados, dentre os quais, a formação humana. Essa deve ocorrer baseada em relações interpessoais, comunicação de qualidade entre os indivíduos e conhecimentos com significado e possibilidade de novas construções futuras.

Imbernón (2005) destaca a importância da prática da interdisciplinaridade na formação inicial de professores polivalentes como exemplo para o trabalho docente dos egressos desses cursos:

Aprender este diálogo na formação inicial implica num relacionamento conjunto entre profissionais. Atores do processo educativo que assumem sua parcela de responsabilidade na construção do conhecimento e frente às dificuldades que emergem não atribuem aos órgãos educacionais a elaboração de soluções. Trata-se da concepção de um profissional consciente do seu papel enquanto agente transformador e capaz de mobilizar conhecimentos diversos para proporcionar aos seus alunos e a comunidade escolar oportunidades para refletir e propor mudanças que sejam coerentes e necessárias às suas realidades. (IMBERNÓN, 2005, p.270)

Visto isso, é possível afirmar que os professores polivalentes necessitam dominar os saberes necessários à prática educativa a partir de sua formação inicial e amparados por sua experiência, como discutido por Tardif (2000):

Os saberes do professor provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p.14)

Para Freire (1996) ser um bom professor significa ter condições de refletir criticamente sobre sua própria prática e, segundo o autor, a formação inicial interfere nesta concepção do educador.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

Destarte, para que as professoras polivalentes consigam garantir qualidade em sua prática docente, é necessário lançar um olhar cuidadoso para os cursos de Formação Inicial nas Instituições de Ensino Superior que, em princípio, são os primeiros responsáveis pela educação das futuras educadoras.

Tais cursos vêm sendo alvo de críticas, contemporaneamente, pois têm se reconfigurado em sua estrutura curricular e em seus direcionamentos, especialmente no momento em que é concedida à iniciativa privada quase a totalidade da responsabilidade de oferecer cursos de Pedagogia.

Quando se discute a qualidade da formação de professoras polivalentes para o ensino fundamental, é possível perceber que a preparação destes carece de especificações técnicas que, por ora, ainda se confundem com conhecimentos pedagógicos abstratos, posto que são esvaziados de conteúdo e, por muitas vezes, desarticulados da questão da transposição didática, que compõe a função docente e necessita, portanto, ser alocada nas discussões. Gatti (2008) aponta, nesse sentido, a complexidade imbricada na perspectiva interdisciplinar do trabalho docente e reforça a necessidade de um aprofundamento disciplinar lógico-conceitual para a constituição das condições do diálogo entre as disciplinas. Todavia, aponta ainda a autora que, dado à fragilidade dos currículos dos cursos de formação universitária, isso tem sido algo muito difícil de ocorrer, de fato.

Ainda sobre a prática do professor polivalente, ação mediada por inúmeros fatores, Pimenta (2005) propõe alguns questionamentos necessários quando se considera a noção de práxis como balizadora do fazer-docente:

A valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí, que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e estudo (de reflexão), os salários, a importância dos professores neste processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos neste processo; a escola como espaço de formação contínua; os alunos: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? (de suas representações); Dos professores: quem são? Como se vêm na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores?" (PIMENTA, 2005, p.42)

1.4.2 O trabalho docente e suas mediações

Um bom professor, para ser considerado como tal, deve trazer qualidades que advêm de duas características fundamentais: compromisso político e competência técnica. Esses conceitos foram amplamente discutidos na década de 1980, quando o debate sobre os dois termos agitava os educadores que polarizavam a discussão colocando, de um lado, a neutralidade técnica do fazer docente e, de lado oposto, os que defendiam que qualquer atividade pedagógica carecia de compromisso político.

Nosella (1983) discutiu essa dicotomia que vinha sendo assim apresentada, no sentido de tangenciar a questão a partir da cultura que se estabelece em cada época e a partir de cada experiência:

A competência técnica não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe, mas, pelo contrário, competência e/ou incompetência são qualificações atribuídas no interior de uma visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura. (NOSELLA, 1983, p.92).

Sobre a politicidade do ato de educar, muito já tem sido dito e Paulo Freire, especialmente, debateu amplamente essa característica. O compromisso político é fruto das escolhas que se faz quando se adentra o universo da educação: de que lado estamos, a favor do que ou de quem, e contra o quê / quem se pretende trabalhar.

O compromisso político determina todo o percurso de um educador na medida em que explicita suas escolhas. Além disso, os frutos de seu trabalho resultam em leituras absolutamente diferentes do mundo em que se vive. Essas leituras têm efeitos práticos na vida social.

Pensar no amanhã é fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe [...] fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. (FREIRE, 2000, p. 118)

A educação, à luz das reflexões de Freire, tem caráter libertador e não domesticador, como o que se traduz no modelo tradicional da educação. Nesse sentido, é uma práxis educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão à qual se encontra sujeito, por meio do desenvolvimento e libertação de sua consciência, possibilitando torná-lo um sujeito crítico, reflexivo e emancipado, que seja capaz de transformar sua realidade e inserir-se na sociedade de forma efetiva, participando ativamente de suas determinações.

Por sua face crítica, a prática educativa pode servir de importante instrumento de emancipação do homem e da mulher diante da opressão, pois se preocupa com a realidade vivida pelo educando propondo intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma transformadora e, considerando, a todo o momento, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando.

Dentro da perspectiva de se construir uma educação libertadora, Freire (2000) enfatiza que é preciso que se compreenda a educação como um processo de formação humana. Ele afirma que ensinar não é somente transmitir conhecimento e sim proporcionar que o aluno aprenda de dentro para fora, onde a leitura de mundo precede a leitura da palavra através da

figura do professor-problematizador que discute as questões do mundo e da sociedade em que vivem, observando-a e intervindo nela sob diversos pontos de vista.

Nesse sentido, a questão do trabalho da professora polivalente se aproxima muito do conceito de educação aportado pelo posicionamento de Freire pois, para além de se pensar na polivalência enquanto a organização do trabalho da professoras dos anos iniciais que necessita dominar diversas áreas do conhecimento e responsabilizar-se por desenvolver esses conteúdos junto a seus educandos, a perspectiva da polivalência implica em formação do ser humano na medida em que um único profissional permanece junto a um mesmo grupo de alunos, diariamente, estabelecendo com eles uma relação que, no plano do ideal, deve ser baseada em princípios que estejam voltados para a educação com vistas à emancipação dos seres. Para tanto, o trabalho interdisciplinar faz-se obrigatório pois essa formação humana é constituída de várias dimensões, que solicita um olhar cuidadoso e multirreferencial.

Para além da discussão sobre compromisso político do educador, que necessita estar presente no fazer docente do professor polivalente, pretende-se aqui suscitar a análise de questões sobre a dimensão técnica da prática docente, que se manifesta também nas escolhas das educadoras, mas das escolhas refletidas no trabalho prático com os alunos nos diversos ambientes onde se dá a aprendizagem escolar.

Candau (2011, p.14) afirma que o processo de ensino e aprendizagem é multidimensional e que “para ser adequadamente compreendido precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social”. Essa ideia vem ao encontro das definições e conceitos de Gatti (2008) explicitados anteriormente, que posicionam a perspectiva polivalente do trabalho dos professores e professoras dos cinco anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, com foco na didática de sala de aula, Candau (2011) aponta a necessidade da compreensão e da articulação dessas três dimensões, tornando possível organizar o processo de ensino, fundamentada nas ciências que apoiam a educação, como a psicologia, especialmente a psicologia social, a biologia e a sociologia e, igualmente relevante, a filosofia como aportes para as decisões e execução sobre a prática cotidiana dos educadores.

Cabe, então, nesse momento, pensar que a interdisciplinaridade, como uma prática e uma postura em relação ao conhecimento, não pode prescindir da disciplinaridade, posto que necessita das diversas áreas do conhecimento como embasamento para que suscite o entrosamento entre elas e se estabeleçam conexões, reflexões e o diálogo.

Para além da interdisciplinaridade ser compreendida como a interação de duas ou mais disciplinas no sentido de buscar superar a fragmentação do conhecimento, a interdisciplinaridade implica numa nova postura, numa nova atitude da professora polivalente diante da questão do conhecimento, numa profunda relação entre educador e educandos, que obriga o professor a olhar mais acuradamente para seus alunos, para seus colegas, para o conhecimento, e acima de tudo, para o processo que se efetiva diariamente em sua prática docente polivalente.

Em relação ao trabalho docente e as instituições escolares, vale discutir a profissão docente polivalente e buscar compreender todas as variáveis aí envolvidas através da percepção das práticas dos educadores, com toda sua complexidade e identificando as dificuldades existentes no exercício da profissão. É necessário que se compreenda todas as mediações que estão presentes no trabalho da professora polivalente para evitar, assim, reduzir sua ação educativa ou, pior ainda, evitar a culpabilização das educadoras pela má qualidade da educação pública de base.

Para Tardif e Lessard (2005) o trabalho docente é extremamente relevante para a economia na sociedade moderna avançada e se constitui em uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.

Os autores destacam em vários momentos a importância de se refletir sobre o lugar que a docência ocupa e qual o significado da atividade dos professores em relação aos modelos clássicos de trabalho, como o “trabalho industrial produtor de bens materiais como paradigma do trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.16).

Assim, alocam a centralidade da docência na organização do trabalho e posicionam a educação no status de portadora de função estratégica para o desenvolvimento de pessoas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma Nação. Justifica-se, pois, a reflexão sobre os aspectos que permeiam e condicionam o trabalho do professor na sociedade contemporânea.

Mészáros (2005), a propósito dessa discussão, imputa à educação a manutenção da ordem, do controle social e da hegemonia burguesa, na qual a escolarização “é entendida como essencial à conservação das relações sociais capitalistas contemporâneas por conjugar a conformação política e econômica das futuras gerações” (p.89). Haja vista, o conceito de polivalência sendo utilizado no contexto do mundo do trabalho que veio se colocando como base do discurso neoliberal e que tende, ideologicamente, a exigir do trabalhador uma flexibilização funcional capaz de inseri-lo em atividades diversas, através de suas “competências profissionais” variadas que, certamente, ele carrega. Esse discurso carrega

uma carga ideológica enorme no sentido de desqualificar o trabalhador caso ele não tenha desenvolvido todas as habilidades e saberes que o mercado de trabalho dele solicita.

Segundo o parecer nº. 16/1999, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica, que tange sobre as tais competências multifuncionais solicitadas aos trabalhadores da atualidade, a polivalência é entendida como:

um atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. (BRASIL, 1999, p.37)

Assim, o caráter polivalente do trabalhador da contemporaneidade denota a necessidade de adaptação a contextos diversos, gerando eficiência e, finalmente, aumentando a produtividade de um mercado que intenta lucros, ainda que isso represente a desigualdade em última análise. Ou, especialmente isso!

No atual mercado de formação profissional, tanto em nível técnico quanto em termos de formação universitária, dadas as condições precárias do ensino, especialmente da iniciativa privada, exigir essa polivalência dos trabalhadores beira a desumanidade e segue na contramão das finalidades sociais da educação já apontadas nesse estudo.

A polivalência, especialmente entendida como organização do trabalho da professora que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, aproxima-se muito desta noção de trabalho multifuncional pois, em função de características que serão melhor explicitadas adiante, estão deveras distante de um ensino voltado para o posicionamento crítico baseado nos fundamentos da ciência, das relações humanas e da igualdade.

Em princípio, há a necessidade de se considerar que a profissão docente se mostra diferente de tantas outras em função de seu objeto de trabalho: o humano, em processo de humanização e de aprendizagem.

Esta peculiaridade aponta para a necessidade de um olhar cuidadoso sobre os conceitos e as concepções aparentes, e outras nem tanto, mas que se manifestam em seus desdobramentos, tais como: a divisão e especialização do trabalho, a burocracia, o controle administrativo que recai sobre o trabalho de sala de aula, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos professores, a natureza do conhecimento, as relações interpessoais, os conteúdos a se desenvolver nas aulas, a maneira de apropriação dos objetivos, além de outras questões relevantes que se colocam nessa análise.

Ainda, Tardif e Lessard (2005) apontam que o conceito de cidadania, largamente discutido na modernidade, envolve a possibilidade de os indivíduos tomarem atitudes e fazerem escolhas

que sejam éticas. O conceito de cidadania traz implícito o de instrução: para se alcançar a chamada cidadania, faz-se necessário ter instrução, ou seja, a atividade social intitulada de instrução está intimamente ligada à noção de cidadania, o que impacta diretamente sobre os aspectos da vida coletiva. Essa construção social – a instrução – fica em grande parte sob responsabilidade da educação escolar.

Discutir a profissão docente, considerando que esse profissional é responsável pela instrução dos indivíduos que constroem a sociedade é essencial e urgente. Destaque deve ser feito ao professor polivalente, responsável pela instrução de crianças em primeiro momento de escolarização, o que pode ser definidor, em vários aspectos, do futuro desses educandos e da sociedade.

Assim, o processo de escolarização tem como foco o trabalho dos atores que o realizam no cotidiano: os professores, em sua interação com sua própria atividade, com seus alunos e com os demais atores escolares, considerando, ainda, toda a organização envolvida, observando a docência no âmbito escolar, compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, numa necessária interação entre sujeitos e conhecimento.

São várias as questões em pauta: em quais condições o trabalho docente se realiza? Como ele é vivenciado pelos professores polivalentes, especialmente? De que modo alguns aspectos, como divisão do trabalho, tempo e burocracia afetam os professores e seu trabalho? Quais são as pressões sofridas por esses profissionais?

Dentre as várias indagações é possível destacar: quais são os fins do trabalho docente polivalente e de que maneira as professoras se apropriam e desenvolvem os objetivos propostos durante sua prática educativa na perspectiva da polivalência?

Nesta direção, Tardif e Lessard (2005) abordam a questão do trabalho docente indicando que sua atividade é orientada por finalidades e objetivos que emergem dos programas de ensino.

Os programas de ensino constituem o quadro no qual os professores se dedicam. Tal quadro é muito exigente, pois determina horas de ensino, objetivos, aprendizagens, avaliações etc. Por isso, eles pertencem ao mandato dos professores, pois ensinar na escola, naturalmente, é seguir um programa e tentar realizar seus objetivos. Esses quadros impõem, ainda certas ideologias, uma vez que veiculam, bem ou mal, valores pedagógicos, culturais, intelectuais, sociais. (TARDIF, M. e LESSARD, 2005 p.207).

É possível perceber como os docentes se apropriam dos objetivos e quais as consequências e impactos de suas decisões e opções sobre sua própria atividade cotidiana, além da relação de pertencimento com a disciplina que lecionam e com sua própria profissão.

Vale pontuar que, no caso das professoras polivalentes, sua identidade profissional certamente vai além da relação de pertencimento com a disciplina, posto que são responsáveis por ensinar todas as áreas do conhecimento para seus alunos e alunas. A profissionalidade docente das professoras polivalentes é constituída por outros tantos fatores que as ligam a sua atuação e que dão sentido a sua função.

Silva Cruz e Batista Neto (2012), na perspectiva da pedagogia comparada, estabeleceram relações entre os conceitos de polivalência entre as realidades do Brasil, França e Portugal, com base em uma pesquisa brasileira, uma francesa e na experiência portuguesa. Nesse trabalho observaram quais as práticas e as concepções que estão sendo alicerçadas para a efetivação da polivalência nas classes dos anos iniciais do processo de escolarização formal nesses países, pesquisando, inclusive, o sentido do trabalho para seus educadores e educadoras.

A referida pesquisa, que tange sobre a perspectiva polivalente do trabalho dos anos primários,¹¹ comprova que os motivos pessoais que levam as professoras e professores permanecerem trabalhando na perspectiva da polivalência estão ligados à compreensão que têm sobre seu papel de formação humana junto a seus educandos “dando acesso a uma cultura geral e criando motivação ligada a uma quebra de rotina constante”. Os motivos de sua permanência tangem “sobre a avaliação que constroem em relação ao que é positivo para si e para seus alunos”. (SILVA CRUZ; BATISTA NETO, 2012, p.4)

Desse modo, julgamos importante mencionar esse trabalho no sentido de ressaltar o interesse de demais países sobre o mesmo tema, a polivalência, demonstrando, assim, o vasto campo que existe de pesquisa, bem como considerar que em todas as realidades pesquisadas, a questão da polivalência enquanto formação humana, acima de tudo, está presente.

Como todo trabalho humano, a educação possui fins que se manifestam sob variadas formas no decorrer de sua ação: intenções, motivos, programas, planejamentos, objetivos, dentre outros. No contexto das instituições escolares, a questão dos fins educativos está absolutamente ligada à lógica que modela essas organizações, pois envolvem pessoas, sujeitos do ensino e da aprendizagem, além de outros atores que se inter-relacionam direta e cotidianamente, o que demanda negociações, conflitos e tomada de decisão. Os professores trabalham em escolas, as quais perseguem diferentes objetivos e intencionalidades em relação ao processo e aos resultados da escolarização (produto direto do trabalho dos docentes).

¹¹ Na França, o período que envolve os anos iniciais do ensino fundamental denomina-se de escola primária.

Os programas escolares são estabelecidos, tanto em nível macro quanto no nível de micro planejamento, mas nem sempre esse planejamento conta com a participação direta dos docentes. A esses, cabe a tarefa de executar as políticas, programas e projetos dos quais não participaram em sua elaboração e criação.

Essa realidade aparece fortemente marcada nas falas das professoras polivalentes participantes desta pesquisa: sentem-se, invariavelmente, sobrecarregadas de trabalho, especialmente porque trabalham na perspectiva da polivalência que lhes é imputada, mas para a qual não foram preparadas/instrumentalizadas durante a formação inicial universitária, e isso se agrava quando sentem que têm que adaptar suas atividades pedagógicas cotidianas no sentido de cumprir com o que as políticas e programas oficiais solicitam, muitas vezes sem nenhuma relação com a polivalência real que vivenciam.¹² Nos programas, projetos e políticas oficiais, estabelecem-se objetivos que devem ser perseguidos e, mais do que isso, que precisam ser alcançados, pois indicam as metas determinadas pelo próprio estabelecimento escolar e que, em última análise, são de responsabilidade do professor.

No entanto, quando se planeja nem sempre são considerados aspectos importantes e que condicionam toda a ação do professor, como: características dos alunos, tempo da aprendizagem dos diferentes sujeitos, contextos em que a atividade pedagógica ocorrerá, fatores ligados a administração escolar, o tempo disponível, dentre tantos outros fatores que condicionam ou modificam o curso do fazer docente. Ou seja, os objetivos escolares definem uma tarefa coletiva, complexa e temporal com efeitos incertos e ambíguos.

Os fins do trabalho docente podem ser formalmente declarados e apresentados, ou podem nascer no curso da ação, mas, independente disso são, por natureza, temporários e se situam entre a antecipação e a realização. Posto que o objeto de trabalho docente seja o próprio ser humano, os fins mudam com o tempo da ação e na interação com os sujeitos.

Esses mesmos fins também tendem a ir se transformando com a experiência adquirida pelo trabalhador e até com a experiência vivenciada em sua própria formação profissional: conhecimentos adquiridos geralmente modificam as pessoas e, conseqüentemente, sua própria identidade e sua relação com o trabalho e com os indivíduos. Espera-se, entretanto, que essas mudanças ocorram para melhorar as próprias pessoas e, como consequência, a sociedade em que vivem. Mas, para tanto, somente os conhecimentos significativos e discutidos a partir do que faz sentido para os partícipes do processo, e quando há reflexão crítica sobre o que se vive e o que se aprende, é que as mudanças se operam.

¹² Silva Cruz (2012) aponta que há uma ambivalência entre a dita polivalência oficial e a polivalência real, tanto na realidade brasileira, quanto se verifica em estudos realizados na França e em Portugal.

Invariavelmente, os fins constituem um modo fundamental de estruturação do trabalho do professor e, no caso da docência, se manifestam por meio dos objetivos de ensino, escolares e de sala de aula. E é nesse ínterim que se dão as relações de socialização e de instrução. Nesse sentido, vale pontuar a aproximação com a teoria dos Saberes Docentes de Tardif, (2005) a qual demonstra que os professores são formados pela união e sinergia de pilares que sustentam e criam seus saberes e sua prática profissional: saberes disciplinares, curriculares, de formações profissionais e experienciais.

A maneira como os educadores se apropriam dos objetivos escolares e o modo como os desenvolve em sala de aula depende em grande parte da maneira como foram formados e pela ótica que enxergam as disciplinas e os currículos.

Sobre a divergência entre os fins do trabalho docente e os objetivos das instituições escolares, convém observar que o nó das relações se estreita quando há divergências entre os objetivos da organização de ensino e os objetivos da docência, pois esses nem sempre estão em sintonia e, por muitas vezes, manifesta-se um descompasso entre os objetivos a serem perseguidos por ambos, o que cria as tensões que afetam e implicam diretamente no trabalho do professor.

Como nem sempre, ou quase nunca, professores são convidados a participar da elaboração dos Projetos Eco-Político-Pedagógicos das unidades escolares onde atuam, segundo fala das professoras participantes, o descompasso entre os objetivos da Instituição e da docência, nesse contexto, é grande e marcante. Ademais, o trabalho dos professores, especialmente das professoras polivalentes que atuam nos cinco anos iniciais do ensino fundamental, é bastante influenciado/mediado por orientações oficiais (avaliações externas, índices, programas etc.) que quase nunca são, de fato, apropriadas pelas referidas professoras, causando ainda maior descompasso entre objetivos do ensino e da docência.

Professoras participantes desta pesquisa apontaram que as avaliações oficiais, tais como Prova Brasil e Saresp, mediam seu trabalho na medida em que suas aulas necessitam ser preparadas com vistas àquilo que será cobrado nas avaliações, impedindo que sua ação docente privilegie, em alguns momentos, as necessidades reais dos alunos, das comunidades e da própria escola.

E como é que os professores, especialmente as professoras polivalentes, no âmbito da sala de aula, se apropriam dos objetivos e programas escolares? Transformam esses objetivos conforme as situações concretas que lhes são apresentadas?

Tardif e Lessard (2005), de modo mais generalista, afirmam que:

Os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005 p.211).

Isso mostra que o planejamento sofre interferências dependendo dos fatores que estejam presentes no cotidiano dos atores envolvidos no processo educativo. É na inter-relação dos sujeitos que aparece a necessidade de se construir um planejamento flexível que possa ser adaptado às necessidades. É possível, pois, refletir sobre a influência da formação inicial no trabalho cotidiano dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, analisando a necessidade premente do trabalho coletivo de construção, efetivação e avaliação das atividades, propostas e projetos, especialmente no que tange à educação pública, objeto de estudo desta dissertação.

A ação docente não pode ser prescrita, que tipo de saberes devem (ou são) trabalhados no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, que efetivamente contribuem com a prática docente, em especial dos professores iniciantes? Para que seja possível pensar sobre essa questão, é obrigatório um estudo cuidadoso sobre a questão do trabalho polivalente das professoras que atuam no Ensino Fundamental, nos anos iniciais de escolarização dos educandos, com o propósito de refletir sobre a perspectiva da polivalência que lhes é imputado em seu trabalho cotidiano, relacionando isso a outras variáveis como: a formação inicial universitária que tiveram; as mediações que estão presentes nas unidades escolares; as dificuldades advindas do caráter multifuncional do trabalho da professoras polivalente, não no sentido de dominar os diversos conteúdos e áreas do conhecimento, mas no modo de trabalho contextualizado que essa profissionalidade docente polivalente requer, demandando um trabalho interdisciplinar e, mais do que isso, tendo a monodocência a responsabilidade de formação humana. Essas questões, entretanto, serão apresentadas adiante.

Ainda segundo Tardif (2005) no trabalho curricular cotidiano, as fases pré-ativa, ativa e pós-ativa, que se caracterizam pela preparação, aplicação e avaliação do trabalho desenvolvido em sala de aula, são cíclicas e se misturam, não são estanques. Embora rotinas vão se estabelecendo, elas não são suficientes para realizar a atividade dos professores. “Os professores nunca aplicam total e perfeitamente os programas, mas os adaptam e os transformam de acordo com as situações concretas do trabalho cotidiano” (TARDIF, 2005 p.116). Vale, entretanto, ressaltar que embora o planejamento aceite e assuma improvisações, não há de se aceitar o espontaneísmo na preparação e na realização do trabalho do professor.

Posto que o trabalho docente possa ser analisado em termos de sua rotinização (rotinas que vão sendo estabelecidas) e das improvisações cabíveis, pertinentes e necessárias, perguntam Tardif e Lessard (2005): quais os impactos do trabalho curricular cotidiano sobre a tarefa do professor?

Talvez, os maiores impactos recaiam sobre a severa variação que existe entre o tempo real e o tempo do ensino e da aprendizagem; entre o tempo escolar e o tempo dos alunos; e entre o tempo da instituição e o tempo do indivíduo. Por isso, é necessário que os professores individualizem os programas para os alunos com que estejam trabalhando no momento (cada turma é única). A distância entre a tarefa prescrita e a tarefa real do trabalho curricular permite que os professores realizem muitas atividades e funções intangíveis durante sua atividade.

Esta chamada autonomia curricular, que confere autonomia profissional aos educadores, dá contornos de trabalho artesanal àquele realizado pelos mestres em sala de aula, numa tarefa interpretativa e não meramente intelectual, que se define pela própria situação de trabalho. É um trabalho hermenêutico, no qual os professores precisam descobrir aspectos essenciais dos programas para realizá-los nas condições reais que se apresentam no momento.

Por fim, o trabalho curricular é uma tarefa epistemológica, sobretudo quando se verifica que os programas e objetivos não são neutros, mas sim portadores de visões de conhecimento, de sujeito, de mundo e de aprendizagem, que se manifestam e dão o tom do trabalho do professor.

1.4.3 Professores Reflexivos

Na intenção de revisar conceitos que permeiam a questão da educação pública e, mais diretamente da prática docente polivalente dos professores da educação básica, vale, aqui, esquadrihar o conceito de professor reflexivo para que não seja, então, utilizado meramente como um vocábulo, mas sim com a profundidade que o conceito merece.

Reflexão e educação são palavras que trazem consigo o sentido da mudança, de transformação. Indicam características de indivíduos capazes de pensar e, conseqüentemente, capazes de existir enquanto pessoas que vivem num mundo real e primam por interagir com este mundo, ora adaptando-se a ele, ora questionando suas ordens de modo que, assim, apropriem-se desse processo de humanização na condição de atores, de protagonistas de sua aprendizagem. Afinal, esta é a função social da escola. “Essa relação entre homem-realidade, homem-mundo, [...] implica a transformação do mundo.” (FREIRE, 1979, p.17).

Desse modo, Freire (1979) alerta para a necessidade de a função docente ser aportada no compromisso ético-político que, portanto, parte da reflexividade de um professor questionador, pesquisador, que olha o mundo e questiona suas ordens e, assim, insere seus educandos nesse mesmo processo de ação-reflexão que os torna capazes de participar da construção de uma sociedade mais justa, num compromisso autêntico com seu fazer como cidadão do mundo.

A origem do conceito “professor reflexivo”, que não somente diz respeito a um atributo do professor, remonta das experiências de (Schon apud Pimenta, 2006) que, valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, destacou a importância da valorização da prática profissional como caminho pra a construção do conhecimento, partindo do que os indivíduos já internalizaram ao longo de suas vidas (conhecimento tácito, não sistematizado), através da análise e problematização (reflexão) da própria prática profissional. (Pimenta, 2006).

Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais em seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapola, a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superar, o repertório criado, exigindo uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática. (PIMENTA, 2006, p. 20)

Alarcão (2011), acerca do conceito de professor reflexivo, assinala que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores. (ALARCÃO, 2011, p.44)

Posto que o professor não age isoladamente em seu ambiente de trabalho – a escola – há estreita relação e complementaridade entre as noções de professor reflexivo e escola reflexiva: a comunidade educativa (a escola), igualmente ao professor, necessita construir conhecimentos a partir do pensamento sobre sua própria prática.

Reconhecer os meandros do conceito “*professor reflexivo*” significa valorizar o potencial da dimensão político-epistemológica do mesmo que incide diretamente na questão

da formação de professores e nas condições do próprio exercício da profissão docente, o que importa imensamente para este projeto de pesquisa.

A ideia central desse trabalho, ao analisar a prática docente das professoras polivalentes iniciantes, é perceber em que medida os cursos de formação inicial universitária dialogam com sua prática docente no intuito de obter insumos para questionar os próprios cursos de pedagogia oferecidos, na atualidade, especialmente pelas IES privadas, e em que medida esses cursos, especialmente no âmbito curricular e acerca de suas práticas disciplinares estanques, ainda que insuficientes, podem estar (ou não!) contribuindo para a formação de professores polivalente que irão atuar na escolarização de crianças e jovens, especialmente da rede pública de ensino. Ressalta-se a necessidade de base disciplinar suficiente para permitir que as áreas do conhecimento dialoguem entre si e com os protagonistas do processo: educandos em formação.

Para tanto, compreendemos a prática docente como o fazer-docente cotidiano que envolve tomada de decisões diversas: escolha de material didático, aporte teórico dos quais se utilizam, o modo como desenvolvem suas atividades em sala de aula, a maneira como se relacionam com os alunos e com os outros atores escolares (os pais e a própria comunidade escolar), o envolvimento com o projeto político e pedagógico da escola onde estão inseridos, dentre outros, sempre considerando que essas escolhas e decisões dos docentes são mediadas pelo campo em que estão e, nesse caso específico, pela Rede Pública de ensino da cidade de São Paulo, e por todas as variáveis também envolvidas, direta ou indiretamente, mas que incidem sobre o trabalho dos professores.

Na perspectiva da docência em suas múltiplas dimensões, é possível destacá-la como:

A ação educativa e o processo pedagógico metódico e intencional, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006)

Dessa maneira, partindo do entendimento de que o professor do ciclo I do ensino fundamental carrega em si, como característica de sua profissão, a responsabilidade de ensinar diversos conteúdos, compartilhar informações e construir conhecimentos, além de participar da mediação na formação de valores, atitudes e crenças de seus alunos, importa sublinhar novamente a seriedade com que sua formação inicial deve ser realizada.

Portanto, compreendida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, a formação inicial de professores define-se como política pública e, embora

não seja obrigatório que a esfera pública a execute diretamente, é indispensável que se estabeleçam critérios de financiamento e mecanismos de avaliação e acompanhamento da qualidade desejada.

1.5 O Professor Polivalente

Quem é o professor ou a professora polivalente que atua na escola pública brasileira e quais são as implicações da formação inicial em sua prática docente? Como efetivam sua atividade cotidiana frente às tantas exigências e diante de seu despreparo, enquanto professor iniciante, e ante as precárias condições de trabalho que enfrenta?

Sendo esta a questão central que orienta o presente estudo, não é possível seguir adiante sem antes interessar-se por conhecer e analisar responsavelmente o assunto da polivalência, que caracteriza o trabalho das professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, olhar acuradamente para os cursos de formação inicial dos Pedagogos e Pedagogas que, na atualidade, estão precipuamente reservados às Instituições de Ensino Superior privadas.

Assim, sem ter a intenção de esgotar as questões que precisam ser discutidas e aprofundadas sobre o referido tema, pretende-se analisar a polivalência e alguns de seus atributos, quais sejam: aparecimento do termo e do conceito nas indicações oficiais da educação, relação entre o trabalho polivalente e a interdisciplinaridade e a profissionalidade polivalente que perpassa, necessariamente, pela questão da formação inicial nas Instituições de Ensino Superior.

1.5.1 Polivalência e Mercado de Trabalho

O vocábulo *polivalente* designa assumir múltiplos valores ou realizar diversas atividades ao mesmo tempo; multivalente; multifuncional (HOUAISS, 2014). Seria polivalente, então, a pessoa com múltiplos saberes e capaz de transitar com propriedade em diferentes áreas (LIMA, 2007).

No contexto do mundo do trabalho, entretanto, o termo *polivalência* traduz a capacidade de um trabalhador conseguir atuar em diversas áreas numa expressão de flexibilização funcional. Esse conceito de polivalência, enquanto atributo do trabalhador que necessita ter capacidade diversas para atuar em diferentes áreas de trabalho, voltado às pessoas e às equipes e compreendendo as chamadas “competências e habilidades”, as quais

são capazes de torná-lo adaptável a contextos diversos, agregando eficiência e aumento da produtividade, é fruto do discurso neoliberal que emerge no período pós-crise do capitalismo e mantém-se presente, alicerçando as características do mercado de trabalho contemporâneo que está em completo acordo com as bases neoliberais e que consolida, em última análise, a desigualdade social pautada pela exploração dos trabalhadores.

O parecer nº. 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, define o termo polivalência:

Desenvolvimento das competências gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos[...] [...] o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. (BRASIL, 1999, p. 37)

O mesmo parecer CNE/CEB nº.16/99 afirma que as competências dos cursos de ensino profissionalizante, dentre outros objetivos, necessitam reconhecer a polivalência profissional como

o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações de mesma área profissional ou de outras áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação (BRASIL, 1999, p.37)

Percebe-se que a noção de polivalência expressa pelo referido parecer reflete a visão que se tem da professora que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de que cabe a ela executar múltiplas e variadas funções. Substancialmente, cabe a ela conhecer todos os conteúdos curriculares das diversas bases tecnológicas (disciplinas) a serem ensinadas nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, além de dominar as técnicas da transposição didática para poder, assim, compartilhar os referidos conhecimentos com seus alunos e alunas com a devida competência e, idealmente, com o compromisso de atuar na formação de indivíduos autônomos e emancipados.

Libâneo (1998) aponta que o capitalismo trouxe mudanças no modo de produção afetando a organização do trabalho e o perfil do trabalhador e que a educação deve, na

superação da proletarização do trabalho docente e na busca de preparar pessoas emancipadas e com conhecimentos sólidos e significativos, ser compreendida em suas especificidades e, conseqüentemente, valorizada como dispositivo orientativo para as construções sociais, humanas e profissionais:

Com as transformações técnicas (informatização, sistemas de comunicação, maior automação), modificam-se as profissões, reduz-se o trabalho manual, aumenta-se a necessidade de trabalhadores com mais conhecimento e melhor preparo técnico, de um trabalhador com mais cultura, mais polivalente, mais flexível. É evidente que tudo isso implica em valorizar a educação geral, propiciar novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais. É esse tipo de escola que o capitalismo está precisando, uma escola com objetivos mais compatíveis com os interesses do mercado. No meu entender, os trabalhadores também precisam de novas bases para o ensino, inclusive levando em conta essas mudanças de que estou falando, mas de um ensino orientado por uma pedagogia da emancipação. (LIBÂNIO, 1998, p.2).

Todavia, o que hoje se percebe, especialmente na educação dos anos iniciais da vida do sujeito, está distante disso. Ao contrário, como afirmam as professoras participantes desta pesquisa, a educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental está essencialmente ocupada com o ensino das capacidades de ler, escrever e contar das crianças, na maioria das vezes num ensino descontextualizado e que não reverbera na vida social destes sujeitos, mas que são checadas frequentemente pelas inúmeras avaliações institucionais oficiais.

É possível perceber, ainda a partir da análise do conteúdo das falas das participantes do presente estudo, que essa realidade quase nunca espelha o compromisso de trabalho das professoras polivalentes que, além de manifestarem o real desejo de oferecer uma educação de qualidade que seja libertadora, emancipadora e significativa para seus alunos e alunas, sentem-se despreparadas para sua função, especialmente quando declaram-se responsáveis pelo ensino das diversas disciplinas e sob a ótica da necessária interdisciplinaridade.

Oliveira (2007) demonstrou que as produções científicas sobre o trabalho das professoras polivalentes ainda são pequenas frente às necessidades e desafios que se colocam para essas profissionais cotidianamente. O autor aponta que no bojo das publicações que se ocupam do referido tema a questão da polivalência, embora sempre venha marcada como característica da docência dos Anos Iniciais, ainda é pouco discutida e fragilmente questionada, o que demonstra a carência em aprofundamento dos conceitos e concepções concernentes à profissionalidade polivalente.

Pelo foco da presente pesquisa verifica-se que, de fato, essa realidade ainda persiste: poucas produções são encontradas sobre a perspectiva polivalente da docência nos cinco anos

iniciais do Ensino Fundamental e, sobretudo, ainda há poucas discussões sobre o que está aí implicado.

Importantes indagações necessitam ser feitas a respeito da profissionalidade polivalente, tais como: a diferenciação entre especialização e monodocência¹³; a interdisciplinaridade como requisito do trabalho polivalente abordando, inclusive, se este prescinde ou não da questão disciplinar; a polivalência enquanto formação humana e como modo de organização do trabalho docente; a necessidade do trabalho coletivo nas unidades escolares para afastar a atividade docente do caminho solitário, além de outras questões que se colocam, especialmente na ordem da formação das professoras polivalentes.

As participantes, professoras polivalentes, nitidamente ficam divididas entre conseguir ensinar os variados conteúdos que lhes competem e, ainda, atender às políticas e projetos oficiais. Além de produzir e obrigar caminhos homogeneizadores do trabalho docente sem, contudo, considerar os diferentes contextos num estado de grandes proporções, como é o caso do Estado de São Paulo, ainda demonstram claramente a valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras (especificamente, valorização da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento das demais disciplinas). Essa realidade torna o trabalho da professora polivalente ainda mais desafiador e aponta, mais profundamente, para a necessidade de uma formação inicial de qualidade, contextualizada e que atenda aos anseios da realidade de quem trabalha nas salas de aula das escolas públicas, com suas demandas e suas singularidades.

Assim, a questão da polivalência e seus desdobramentos e, especialmente, as dificuldades na formação inicial das professoras polivalentes que assumem demandas diversas sem, contudo, terem sido instrumentalizadas ou bem preparadas para assumir a formação humana de seus alunos necessita ser trazida à pauta das discussões que envolvem a educação básica pública, com imperativa seriedade.

¹³ Para efeitos de explicação conceitual, entende-se por monodocência a responsabilização de um/a único/a professor/a pela gestão de todo o currículo de uma turma. O termo é utilizado em documentos oficiais portugueses (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE, de 1986) e opõe-se ao vocábulo “pluridocência”, algo semelhante à noção de professor especialista da realidade brasileira. Monodocência refere-se, enfim, ao professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, em Portugal, aproximando-se da noção de professor polivalente e enfrentando debates da mesma natureza daqueles vivenciados no Brasil acerca dos professores especialistas *versus* professores polivalentes, e a necessidade ou não de especialização destes últimos. Vale anotar que o termo monodocência também foi encontrado em documentos oficiais de Angola (Lei de Bases do Sistema de Educação, de 31 de dezembro de 2001).

1.5.2 A Profissionalidade Polivalente dos professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Historicamente, a polivalência como característica do ensino nos anos iniciais da escolarização, manifesta-se nas políticas e orientações oficiais, desde a época do Império. Valnir Chagas, reconhecendo que havia relação direta entre o grau de educação dos indivíduos e a produção capitalista e assumindo a necessidade de ampliar o nível de especialização dos trabalhadores através de incrementos nos investimentos em educação escolar, apresentou proposta de formação de professores cujos conhecimentos fossem capazes de “integrar, no processo educativo, a dimensão da preparação integral do aluno, dos conteúdos das matérias a serem ensinadas e os métodos apropriados para atender a tais especificidades” (CRUZ e BATISTA NETO, 2012, p. 2.896).

Ainda que o termo polivalência não tenha sido diretamente utilizado nos documentos oficiais da década de 1990, de acordo com o que nos mostra Cruz (2012), ele veio se fortalecendo enquanto prática e, finalmente em 2002, seu sentido surgiu empregado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Resolução CNE/CP N.1, de 18/02/2002.¹⁴

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica. (BRASIL, 2002)

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE), iniciou processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais, acima citada, e foi incluído, pelo Parecer CNE/CP nº. 05/2005 a formação do especialista no curso de pedagogia.¹⁵

¹⁴As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades de educação básica.

¹⁵Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP no. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei 9.394/96. §1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. §2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei no. 9.394/96 (RESOLUÇÃO CNE/CP no 1/2006).

Após inúmeras discussões das comunidades diretamente ligadas à questão da formação de professoras para a educação básica, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº. 01, em 15/05/2006, que instituiu as DCN para o Curso de Pedagogia, ficando definido que a formação a ser oferecida nesse curso deve abranger integralmente a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas, o que vigora até o momento e em nada alterou a questão da atividade polivalente dos professores que atuam nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

Anterior a isso, na versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, a denominação “polivalente” já aparecia referenciando os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguida pela expressão “professor Multidisciplinar”, em sua versão final e oficial. O INEP, então, passa a utilizar a expressão professor multidisciplinar.

Apontada essa definição do MEC e assumida pelo INEP, Brzezinski (2008) problematiza a expressão professor multidisciplinar e confere caráter de qualidade ao termo, referindo-se ao domínio de um conhecimento peculiar para o atendimento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental através de uma prática “unodocente” que confere uma identidade própria, sendo ademais necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica, o que vem ao encontro daquilo que é postulado por Cruz (2012) quando discute a historicidade das concepções de polivalência e de professor polivalente.

Todavia, o perfil postulado pelos documentos oficiais não é o mesmo verificado na fala e na prática das professoras participantes do presente estudo. Ao contrário, o perfil polivalente dessas educadoras, como será melhor explicitado no capítulo três adiante, constitui-se por um misto de dúvidas, tentativas de formação em serviço, confusão entre polivalência e a falta de especialização, necessidade de compreensão acerca de sua própria profissionalidade polivalente em termos de prática docente cotidiana, além da declaração sobre a falta de uma formação acadêmica que as instrumentalizem para o domínio dos diversos conhecimentos que devem ensinar e que as tornem capazes de, autonomamente, desenvolver um trabalho cotidiano interdisciplinar, transdisciplinar e, acima de tudo, de formação humana.

Mesmo que a expressão *polivalência* impute valor à capacidade de trabalho do profissional da educação, parece-nos essencial reconhecer o caráter de precarização que confere ao trabalho docente, além de associar a baixa qualidade na formação pedagógica dessas profissionais, o que dificilmente irá permitir que essas professoras carreguem consigo competências tão abrangentes quanto necessárias, revelando a forte aderência ao discurso oficial neoliberal que contorna as relações de trabalho da contemporaneidade.

Refletir sobre o profissional polivalente na educação é propor um exame acerca da constituição da identidade docente deste professor, sobre a instituição de suas práticas, além de seu modo de pensar sua própria profissão.

No âmago dessa reflexão, estão imbricadas relações sociais, políticas, culturais e econômicas que refletem a maneira como a sociedade encara este profissional o que, ao nosso ver, contribuem fortemente para a desvalorização da educação, exercida por intermédio de seus profissionais, igualmente desvalorizados e sobrecarregados pelas inúmeras atividades e demandas, apesar de terem uma frágil formação inicial, lançando-os despreparados para as salas de aula e sendo culpabilizados e responsabilizados pela baixa qualidade da educação básica. Percebe-se que esses desempenham, por muitas vezes, o papel de aplicadores das políticas públicas que chegam prontas às unidades escolares. Além disso, como já mencionado, a elaboração de tais políticas e propostas educacionais excetua esses professores, numa clara menção à divisão do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista e que gera resultados desastrosos na educação básica.

Tardif e Lessard (2005), coerentemente, afirmam que a análise da docência como um trabalho não pode ser definida apenas com base no papel que os agentes sociais desempenham nas posições que ocupam no sistema produtivo, ou seja, não se pode encarar a docência apenas como a contradição entre o trabalho intelectual *versus* o trabalho material, traduzido como um trabalho improdutivo. Disso pode advir uma profunda discussão sobre as funções e finalidades da educação e da docência, numa perspectiva de transformação ou de reprodução social.

Desse modo, sugerimos que as contribuições marxianas se constituam como balizadoras para a análise da docência vislumbrando-a como atividade humana transformadora e aportando a ideia de que o trabalho docente é intelectual e imaterial, na perspectiva da relação entre produção *versus* produto.

Nesse contexto, Azzi (2005, p.138) reconhece e identifica o trabalho docente como práxis na medida em que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental possuem “um controle e uma autonomia, mesmo que relativos, em seu processo de trabalho, conferindo-lhe

uma singularidade própria, decorrente de suas condições pessoais e do contexto onde atua”.

Todavia, julgamos que essa autonomia se faz muito limitada, contemporaneamente, como afirmam as professoras polivalentes participantes da presente pesquisa. Apontam as mesmas que ficam sujeitas às orientações oficiais, especialmente àquelas ligadas às avaliações que são determinadas pelo MEC, pelas Secretarias da Educação e órgãos correlatos, fazendo com que as unidades escolares direcionem seu trabalho, inclusive seu planejamento de aulas, para aquilo que será efetivamente cobrado pelas inúmeras provas que produzem resultados, e consequentes responsabilizações.

No sentido de esclarecer melhor sobre o tema e exemplificar, é oportuno apontar o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb)¹⁶, bem como a Prova Brasil¹⁷ que, a fim de ampliar a gama de informações e suas consequências sobre as escolas, apoiada nas políticas de responsabilização, foi implementada a partir de 2005 com a função não somente de oferecer dados para diagnóstico, mas de ampliação da noção de responsabilização das escolas, numa aderência à política neoliberal que vem dando o tom à educação da atualidade.

Especificamente para avaliar questões ligadas à alfabetização, desde 2012, a prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) é mais uma avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (Pnaic), que tem como meta a alfabetização plena de todas as crianças até os oito anos de idade. A prova ANA é aplicada a todos os alunos e alunas do 3º ano do Ensino Fundamental e avalia os conhecimentos em leitura, escrita e matemática, no sentido de produzir indicadores que contribuam para as reflexões sobre o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

E como a presente pesquisa está alocada na cidade de São Paulo, importa também ressaltar o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) que objetiva avaliar o desempenho dos alunos e alunas da educação básica no sentido de subsidiar a Secretaria de Educação a tomar decisões quanto às políticas educacionais (SÃO PAULO, 1996).

¹⁶ Desde sua criação em 1995, o Saeb configura-se como uma avaliação que visa a diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos estados brasileiros, e tem como público alvo os estudantes do 5º e 9º anos do EF, e do 3º ano do EM.

¹⁷ A *Prova Brasil*, implementada a partir de 2005 e que ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas.

Após essa resumida exposição sobre as inúmeras avaliações externas que ocorrem nas escolas públicas brasileiras, vale a reflexão sobre a aplicabilidade das políticas meritocráticas e culpabilizadoras que, em primeira e última análise, acabam recaindo sobre as professoras polivalentes que estão em sala de aula, distantes da elaboração dos instrumentais e do próprio processo de composição das referidas avaliações que baseiam-se em incentivos quase sempre desconectados às necessidades e expectativas das próprias professoras. Além disso, essas avaliações que quase nunca partem das reais necessidades dos alunos e alunas e das demandas reais do cotidiano das professoras em sala de aula. Isso interfere, sem dúvida, na construção da profissionalidade e identidade desse profissional e da própria qualidade de seu trabalho cotidiano.

Ambrosetti e Almeida (2008) julgam que o conceito de profissionalidade polivalente ainda está em construção, pois abarca duas dimensões: uma centrada na profissionalização que “reflete uma relação entre os elementos da regulação social da profissão” (p.135) e outra centrada nos aspectos individuais dos sujeitos que vivem e constroem a profissão de professor considerando, nesse contexto, os conhecimentos constituídos na prática do exercício docente que, de certo modo, constituem o próprio processo de profissionalização.

Silva Cruz e Batista Neto (2012) partem do pressuposto que

a profissionalidade docente é construída na relação que os sujeitos estabelecem, em suas práticas, com as demandas sociais internas e externas à escola, expressando-se em modos próprios de ser e atuar como docente. A polivalência estaria imbricada com dimensões outras que vão além do domínio e da legitimidade do conhecimento científico. (p.2)

Buscam, ainda, problematizar a questão da polivalência que parece ser natural, mas está muito distante disso: ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental implica lecionar diversas áreas de conhecimento e se colocar diante de vários outros conhecimentos. Nessa direção, vale tentar compreender o que é próprio e como se configura a profissionalidade polivalente.

Assim, reafirmamos a relevância desta discussão no que tange às políticas públicas educacionais, pois atingem a questão da formação inicial e continuada desses professores, especialmente após 2006, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, já aqui mencionadas, trazem como missão “formar professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, ou seja, formar o professor polivalente.

Complementando esta discussão e agregando ainda mais um elemento ao que constitui o trabalho e a identidade do profissional docente polivalente, Formosinho (2005) destaca:

A docência é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica, uma atividade moral e uma atividade relacional. Sendo a docência também uma profissão de ajuda, ela é simultaneamente uma ação de ensino e uma ação de cuidados, devendo os professores ser conceptualizados como agentes do desenvolvimento humano. Tem, na ação quotidiana, dimensões técnicas, mas também dimensões artesanais, dimensões intelectuais, mas também dimensões artísticas (FORMOSINHO, 2005, p. 184).

Numa apreciação acerca do papel do professor polivalente dos anos iniciais, nos importa afirmar que este é, antes de mais nada, um ser humano que busca conhecimentos, possui indagações e constrói a si próprio no exercício da sua vida, pessoal, profissional, relacional e na prática das suas ações em relação ao mundo. Ao formar os indivíduos-alunos, o professor forma a si mesmo e, mais do que isso, transforma-se cotidianamente, modificando seu modo de ver e agir, reconstruindo seus valores, crenças, ideias e concepções. Isso reconfigura e redefine sua maneira de se relacionar com seus alunos e com o próprio processo que é a Educação.

Na Educação, ser profissional implica em ter o domínio de capacidades e habilidades especializadas e “ser um profissional da educação significará participar da emancipação de pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. (IMBERNÓN, 2005, p.27).

Parece que os grandes desafios do professor polivalente dos anos iniciais sejam de duas ordens: uma ligada ao domínio das questões humanísticas e relacionais, caracterizadas pela relação com pessoas diversas como alunos, familiares, outros atores e agentes educacionais que convivem com ele no ambiente escolar, e a outra, no sentido do domínio de competências técnicas que exigem desse profissional a busca e construção diária de novos saberes, além da compreensão de que esse domínio é sempre parcial, posto que a ciência evolui a cada dia, e as representações sociais se modificam a cada instante.

Para os construtivistas, o conhecimento não é inato nem só transmitido; não está só no sujeito nem é dado apenas pelo objeto, mas se forma e se transforma pela interação entre ambos. A criança não é passiva nem o professor é simples transmissor de conhecimento. Nem por isso o aluno dispensa a atuação do mestre e dos companheiros com os quais interage. Mais propriamente, o conhecimento resulta de uma construção contínua, entremeada pela invenção e pela descoberta (ARANHA, 1996, p. 202)

Desse modo, a noção e o papel do professor reflexivo, conceito este já discutido neste capítulo, surge da superação dessas ordens.

Concordamos com Lima (2007, p. 62) sobre compreender a instituição escolar como espaço de educação e formação de seres humanos, a partir da pedagogia histórico-crítica, na

qual deve predominar a prática interativa baseada nas relações interpessoais, caracterizando-se, ainda, como “uma instituição social cuja função é a socialização do saber historicamente acumulado, garantindo a todos a posse de conhecimentos que foram e estão sendo construídos pelos seres humanos ao longo da história”. Ainda de acordo com esse autor o professor “é um elemento chave, mas não o único, para que os objetivos da escola pública sejam alcançados.” (LIMA, 2007, p.62).

Todavia, indagamos aqui se os professores e professoras da realidade brasileira têm, de fato, condições de trabalho para realizar seu papel frente aos objetivos das escolas públicas, acima destacados.

Lima (2007) identifica três diferentes corpos de profissionais que atuam nas escolas de educação básica brasileira, atualmente, quais sejam:

- a) professores generalistas, que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na atualidade formados em nível superior pelos cursos de Pedagogia;
- b) professores especialistas, que lecionam disciplinas específicas no ciclo II do Ensino Fundamental e Médio, graduados na área de concentração;
- c) professores leigos, sem formação adequada representando, segundo dados do Censo de 2009, 6,3% dos docentes e atendendo, em média, 600 mil alunos das escolas públicas e particulares.¹⁸

Os números de professores leigos, ainda fortemente presentes nas escolas brasileiras, reforçam a necessidade de se questionar a profissionalidade e a identidade das professoras polivalentes que vêm se responsabilizando pela educação escolar e atuando principalmente em creches e escolas rurais, em regiões marcadas pela pobreza e pela carência desses profissionais.

Essa realidade nos dá insumos para pensar a questão relacionando-a a dois pontos importantes:

- a) o valor do professor e da própria educação básica em nossa sociedade e os motivos que nos levam a aceitar que um trabalho de suma importância seja desenvolvido por

¹⁸De acordo com o Censo 2009, no Brasil 119 mil professores de escolas públicas e particulares não têm a formação mínima necessária para exercer a docência na educação básica. Os chamados "professores leigos" cursaram só o ensino fundamental (15,9 mil) ou o ensino médio regular (103,3 mil). Os professores leigos representam 6,3% do total de docentes pesquisados pelo censo e atendem 600 mil alunos. Entre os que possuem só o ensino fundamental, a maioria leciona em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e na pré-escola. Já os professores que possuem formação em nível médio, mas sem habilitação para o magistério, concentram-se em boa parte no ensino fundamental.

profissionais sem formação adequada e, em alguns casos, sem formação alguma. Talvez isso possa compor as justificativas sobre a falta de preocupação e compromisso com a formação dos professores polivalentes que se responsabilizam pela educação de crianças e jovens.

- b) a questão dos saberes docentes, especialmente dos saberes experienciais, explicitados por Pimenta (2002) que indica que as pessoas se sentem habilitadas a desenvolver uma atividade, sem formação para tal, somente pelo fato de terem se submetido ao processo educativo, ainda que na condição de aluno, numa clara demonstração de desvalorização do complexo processo de formação dos professores que aponta que a sociedade ainda aceita os professores leigos, sob varias hipóteses. Isso talvez reforce e dê sustentação para as fragilidades dos currículos dos cursos de Pedagogia e a baixa qualidade observada nesses cursos e afirmada pelas professoras participantes desta pesquisa.

Assim, nos resta refletir sobre as políticas públicas que regulam a qualidade da educação oferecida nas etapas mais importantes da vida dos indivíduos, a infância, e sua relação com a formação das professoras polivalentes que vem ocorrendo nas Instituições de Ensino Superior e que, na atualidade, se concentra precipuamente nas mãos da iniciativa privada, conforme dados que serão apresentados no capítulo seguinte desta dissertação.

Para além da polivalência ser entendida na perspectiva da formação humana, ou seja, da abordagem curricular dos anos iniciais da Educação Básica, no sentido de contribuir com uma leitura interdisciplinar da realidade social natural em que vivem os alunos que frequentam esses anos da escola pública, merece também ser vista como uma maneira de organizar o trabalho escolar docente do profissional que necessita lecionar diversas áreas de conhecimento e, desse modo, ser posto diante de inúmeros desafios.

Cruz Silva e Batista Neto (2012) discutem a polivalência como organização do trabalho escolar docente, caracterizando-a como elemento no contexto da docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Para os autores, os elementos que configuram a profissionalidade polivalente e que merecem ser identificados e problematizados, no sentido de se buscar compreender a polivalência de modo consistente e competente, envolvem:

- a) a relação entre professor e alunos apoiada numa pedagogia global, que atende às necessidades e interesses do aluno e incentiva o professor a perceber os conhecimentos de forma integral;
- b) a tensão entre a busca por uma especialização e a defesa da formação e atuação de um único professor no ensino das diferentes áreas do conhecimento;

- c) a associação da polivalência com o princípio da interdisciplinaridade;
- d) a ambivalência entre uma polivalência oficial e uma polivalência real." (CRUZ SILVA e BATISTA NETO, 2012, p.1)

Adiante, alguns outros aspectos serão examinados, partindo da articulação entre a atividade polivalente da professora dos anos iniciais do EF e a Interdisciplinaridade.

1.5.3 Polivalência e Interdisciplinaridade: da formação de professores à prática docente polivalente

Lima (2007, p. 65) considera que o professor polivalente deveria ser capaz de apropriar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Assim, a autora associa polivalência à interdisciplinaridade como condição necessária para a realização de uma prática docente de qualidade. Considera, ainda, que ser professor polivalente significa, além de ensinar as diferentes áreas, apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas”, interagir e comunicar-se qualitativamente com os educandos.

Outros autores apresentam o mesmo entendimento: Cruz (2012); Gatti (2008); Dias (2009), o que nos provoca na ampliação do debate sobre o caráter interdisciplinar da educação escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental efetivada pelo trabalho das professoras polivalentes, na perspectiva de se garantir um processo de educação escolar de qualidade nas escolas públicas.

Pensar a interdisciplinaridade, portanto, constitui-se como relevante tarefa quando consideramos que a educação atual não tem conseguido responder aos problemas e a complexidade dos fatos que surgem em nossa sociedade. (FAZENDA, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006)¹⁹ indicam que o trabalho docente dos Anos Iniciais deve ser realizado com bases interdisciplinares no sentido de integrar as áreas e os conteúdos que devem ser ali desenvolvidos, embora não aprofundem este debate ou tampouco apontem para a forma de se efetivar esta prática interdisciplinar. De acordo com

¹⁹Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; Art. 5º VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Cruz Silva e Batista Neto (2012, p. 26) “a própria perspectiva interdisciplinar que seria um princípio de formação para a constituição da polivalência não tem uma sustentação sólida nas discussões das políticas, configurando-se em um discurso muito genérico”.

Nota-se que, destarte os documentos oficiais não prescrevam as indicações sobre o trabalho polivalente e sua necessária relação com a interdisciplinaridade, essa inclinação fica subentendida, especialmente quando os referidos documentos ressaltam, textualmente, a necessidade de uma formação inicial e continuada que preconize e desenvolva sólida base epistemológica para as professoras polivalentes na efetivação do ensino com qualidade que incorpora as dimensões ética, política, científica e humana.

Nóvoa (2000) e Fazenda (2008) entendem a interdisciplinaridade como uma atitude, uma ação, um novo pensar diante do saber, diante da vida e do fazer educação. Isso nos provoca refletir que a interdisciplinaridade, de fato, se apresenta como premissa imprescindível para o desempenho da docência polivalente de qualidade e na direção de se conseguir garantir uma escola pública que assuma o compromisso com essa qualidade em suas salas de aula, pelas mãos das professoras polivalentes.

Segundo os PCN do Ensino Fundamental

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (BRASIL, 1997, p.31)

Japiassu (1976, p. 74) afirma que “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Na mesma direção, Fazenda (1993) define interdisciplinaridade apontando-a como tarefa complexa, porém necessária:

“o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a ser uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo” (FAZENDA, 1993, p. 18)

Essas discussões, portanto, nos permitem perceber e afirmar que a interdisciplinaridade se caracteriza pelo trabalho desenvolvido com base na articulação dos conhecimentos, na educação escolar representada pelas disciplinas, que parte de uma atitude prática e internalizada do docente no sentido de conferir significado à aprendizagem dos

alunos e alunas. Para tanto, requer a integração e organização das disciplinas que devem constituir projetos comuns que partam das necessidades observadas nas realidades cotidianas e mediadas pela professora, a qual necessita assumir a postura de pesquisadora junto com seu grupo na busca da superação do senso comum, o que é tarefa da educação escolar.

A partir desse entendimento, podemos definir a professora polivalente como aquela que tem a função de trabalhar com todos os conteúdos escolares dos anos iniciais do EF e que está presente durante a maior parte do tempo com o mesmo grupo de alunos ao longo de todo o ano, estabelecendo um relacionamento mais próximo, direto e frequente com os alunos, tendo como mote o trabalho interdisciplinar, tornando a aprendizagem mais aprazível para os educandos na medida em que os projetos integradores, com a articulação dos conteúdos escolares, podem facilitar o compartilhamento e a assimilação do saber historicamente acumulado.

Cabe também discutir o que consideramos como prática docente de qualidade para que possamos, adiante, seguir com as ponderações sobre a relação entre o trabalho das professoras polivalentes e a necessidade do trabalho interdisciplinar e, ainda melhor pontuando, do trabalho que perpasse e transpasse os muros das escolas e os limites das salas de aula e seja transdisciplinar e reverbere no cotidiano dos alunos e alunas, conferindo significado aos conhecimentos compartilhados em suas salas de aula.

De acordo com Japiassu (1976, p. 74), a transdisciplinaridade é o último grau da interdisciplinaridade e pode ser compreendido como a “ coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral”, em que todas as disciplinas estabelecem colaboração entre si, havendo finalidades comuns no ensino, numa ampliação da noção da interdisciplinaridade

É sabido, ainda, que a atividade docente é determinada pelo conhecimento que o professor possui acerca da disciplina ou área do conhecimento curricular que ensina. Porém, no caso das professoras polivalentes, há diversas disciplinas e áreas do conhecimento. “O trabalho do pedagogo que atua nos anos iniciais do ensino fundamental exige domínio dos núcleos conceituais das áreas de conhecimento, dado o patamar de importância dos conteúdos escolares para o desenvolvimento da criança” (ALMEIDA et al, 2012, p.967).

Assim, nos parece indispensável a prática interdisciplinar das professoras polivalentes que desenvolvem sua atividade na fronteira entre os conteúdos curriculares, os conhecimentos culturais e a formação humana, parecendo-nos ser o único caminho para a consecução de tais objetivos na integração das disciplinas, das equipes, das pessoas que atuam nas unidades

escolares e, idealmente, nas comunidades do entorno ou de origem das pessoas que convivem nas escolas.

Ao considerar a interdisciplinaridade como prática indispensável ao trabalho das professoras polivalentes, para um ensino integrador e de qualidade, é essencial que as professoras estejam comprometidas com a sua prática pedagógica e, assim, possam criar condições para que seus educandos se desenvolvam na direção da criticidade, da criatividade e da emancipação.

Oliveira (2007) afirma que a prática pedagógica é

uma atividade profissional situada, orientada por fins e pelas normas de um grupo profissional; engloba, ao mesmo tempo, as atividades com alunos, mas também o trabalho coletivo individual fora da classe; é multidimensional; não se limita às ações perceptíveis, mas comporta também as escolhas, as tomadas de decisões e os significados dados pelo professor às suas próprias ações; é a atividade profissional do professor antes, durante e depois de sua ação em classe” (OLIVEIRA, 2007, p.55)

É possível afirmar que o desempenho de um professor está relacionado com o embasamento teórico que ele possui e que lhe dará condições de realizar escolhas sobre seu trabalho. Melhor dizendo, com uma base substancial de saberes, sua atividade docente se sustentará e proporcionará, ainda, o aprofundamento de seus conhecimentos, enriquecendo seu próprio exercício docente polivalente.

Esse aspecto aparece expresso nas falas das professoras participantes da pesquisa, quando afirmam que a Faculdade de Pedagogia não lhes conferiu conhecimentos suficientes para que exerçam, com autonomia e competência, sua prática polivalente cotidiana e, ainda, que a maior parte de sua formação pedagógica se deu (e ainda se dá) na relação com os colegas, na formação em serviço, na própria unidade escolar onde trabalham. Nesse sentido, as professoras polivalentes apontam que a sua formação inicial, nas IES privadas, não foi capaz de prepará-las para o exercício docente, especialmente para as práticas interdisciplinares que carecem, sobretudo, de aprofundamento teórico nas diversas disciplinas e da aproximação entre teoria e prática. Tudo isso será melhor analisado no capítulo três que trata da análise dos dados empíricos.

Na linha da discussão sobre o bom professor, suas práticas e a qualidade da educação escolar, Alarcão (1998) aponta que ser um bom professor na contemporaneidade significa considerar algumas dimensões do conhecimento profissional. Dentre elas, na estrutura do conhecimento científico-pedagógico, há o conhecimento do conteúdo disciplinar que se

relaciona diretamente ao “domínio da matéria de ensinar, no que diz respeito aos conceitos e temas que a constituem, às estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns relativamente aos outros” (ALARCÃO, 1998, p.103).

Assim, a autora destaca que as professoras polivalentes necessitam ter segurança na maneira de organizar e desenvolver suas atividades cotidianas em sala de aula, e mesmo fora dela quando se trata de planejar sua ação.

A atividade do professor insere-se num sistema escolar que tem sua organização própria, onde o conhecimento do currículo, entendido como a compreensão do conjunto das áreas disciplinares e não-disciplinares que integram a organização das atividades formativas de um determinado nível de ensino, bem como o conhecimento da estrutura de seus programas, é fundamental. (ALARCÃO, 1998, p. 103).

Tal segurança, capaz de permitir que as professoras organizem sua prática polivalente com competência técnica e compromisso político, deve ser advinda de sua formação inicial que, obrigatoriamente, necessita proporcionar insumos para que seus alunos e alunas tenham um bom desempenho em sala de aula, na condição de professores e professoras e, para tanto, possam desenvolver trabalhos inter e transdisciplinares.

Duas questões estão nisso envolvidas e merecem ser analisadas.

1. A interdisciplinaridade prescindindo ou não da questão da disciplinaridade;
2. Os currículos dos cursos de formação inicial que preparam as professoras polivalentes na perspectiva disciplinar quando, na realidade, o trabalho delas deverá ser na perspectiva interdisciplinar.

Essas indagações nos conduzirão para a reflexão sobre o que significa uma prática polivalente de qualidade e o que caracteriza uma boa aula na docência polivalente para os anos iniciais do EF.

De acordo com Gauthier (1998), no processo de formação de professores é imperativo que seja feita uma inter-relação entre formação inicial, que se inicia nas IES, mas que necessariamente precisam ser continuadas *a posteriori*, e as instituições empregadoras. Faz-se necessária uma conexão intensa entre Instituições formadoras e a prática docente daqueles e daquelas que estão, cotidianamente, em sala de aula, com alunos e alunas reais, sob todas as pressões internas e externas e tendo que responder às demandas de determinações oficiais que muito pouco conhecem da realidade das unidades escolares, especialmente das escolas públicas.

Essa questão se faz premente na medida em que nos primeiros anos da prática docente das professoras polivalentes, recém-formadas e quase sem experiência profissional, surgem as mais variadas dificuldades, exigindo uma postura de enfrentamento para a realização de sua ação pedagógica. No entanto, como discutiremos no capítulo três, a formação inicial apresenta-se demasiadamente frágil e inconsistente para essas professoras iniciantes que acabam valendo-se da ajuda de colegas e das diversas mídias disponíveis (pesquisas em internet e outros) para preparar e desenvolver seu trabalho quase sempre solitário, disciplinar e fortemente marcado pelo enfoque nas disciplinas que envolvem ler, escrever e contar, prescindindo quase que totalmente do trabalho interdisciplinar tão sugerido por autores e pela próprias orientações oficiais, supra citadas.

As Faculdades de Pedagogia, especialmente as IES privadas que serviram de base para nossas análises e que serão melhor exploradas no capítulo 2 desta dissertação, desenvolvem seu trabalho baseado na disciplinaridade e modelando, dessa maneira, o comportamento das futuras professoras polivalentes sem ao menos apontar a integração entre os componentes curriculares, na perspectiva inter ou transdisciplinar.

Vale destacar que quando nos propomos a refletir sobre a integração dos componentes curriculares, é necessário olhar para como e onde essa integração será feita, e a partir de que premissas. Os currículos, tanto das IES formadoras quanto das escolas públicas, são organizados em disciplinas e o trabalho interdisciplinar deve ser organizado no currículo, que necessita contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem significativas visando a integração entre conhecimentos e pessoas.

A interdisciplinaridade é entendida como uma maneira de trabalhar em sala de aula em que se propõe um tema com abordagens em diferentes componentes curriculares, visando a ampliação dos saberes, bem como a incorporação de novos conhecimentos que ultrapassem o pensar fragmentado. Isso nos parece ser muito pertinente ao trabalho das professoras polivalentes que devem desenvolver, ao longo do ano escolar, todos os conteúdos para os anos iniciais do EF.

Importante ressaltar que a interdisciplinaridade comprometida com a aprendizagem significativa não tende a prescindir ou eliminar os componentes curriculares, mas, ao contrário, uni-los para que integrem um significado real para a vida dos educandos, na superação do pensamento fragmentado. A visão fragmentada, estabelecida pelo trabalho em disciplinas estanques e que não se relacionam, dificulta a aprendizagem do aluno e não estimula o desenvolvimento de sua inteligência ou tampouco sua capacidade de resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos e acontecimentos da vida social e dos

próprios conceitos socializados na educação escolar. “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2002, p.45)

Fazenda (1999, p.66), ainda sobre a polêmica que envolve a questão disciplinar *versus* trabalho interdisciplinar, aponta que “a indefinição sobre a interdisciplinaridade se origina ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina” e atesta que é obrigatório que se estabeleça relações de interação entre as disciplinas, que são a marca fundamental das relações interdisciplinares.

Nesta reflexão, a questão dos currículos dos cursos formação da professora polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental merece ser aprofundada. Gatti (2008) analisando os currículos dos cursos de formação de pedagogos, aponta a fragilidade da formação na perspectiva da polivalência e da interdisciplinaridade, necessária para sua formação. A autora realizou um estudo no qual reconheceu que os cursos de pedagogia são insuficientes e ineficazes, tanto no ensino dos conteúdos (língua portuguesa, matemática, geografia, história, artes etc.), quanto na preparação interdisciplinar, apontando, ainda, a superficialidade no trabalho dos conteúdos durante os cursos de pedagogia. Somente 7,5% das aulas em pedagogia se ocupam desses dois pontos, ou ainda, são diluídos nas disciplinas de Metodologias. (metodologia do ensino da língua portuguesa, metodologia do ensino da história etc.).

Esses dados nos permitem raciocinar que tendo a polivalência o sentido de dominar e saber ensinar os diversos conteúdos, além de interagir e comunicar-se com qualidade com os educandos como modo de organização do trabalho, de constituição da profissionalidade docente e na busca da formação humana, implica e deve ser contornada pelo trabalho interdisciplinar sob pena de não se conseguir efetivar nada disso. Profundamente, coloca-se uma questão imprescindível: como as professoras polivalentes podem desenvolver práticas interdisciplinares em sua atividade docente cotidiana se foram formadas, especialmente pelas IES privadas, que possuem currículos e práticas com bases disciplinares, frágeis e insuficientes?

Gatti (2008) nos auxilia nessas reflexões quando aponta que o trabalho interdisciplinar, por si só, é complexo e requer aprofundamento disciplinar lógico-conceitual para a constituição das condições do diálogo entre os conteúdos e entre as pessoas. E ainda mais difícil fica quando se detecta a forma com se apresentam os currículos dos cursos de Pedagogia. Como, então, efetivar uma formação e atuação interdisciplinar, tendo uma precária formação disciplinar?

Percebe-se, ao analisar os conteúdos das falas das professoras polivalentes aqui participantes, que esta dúvida lhes é muito presente e gera muitas angústias, sentimento de incapacidade e, mais profundamente, culpa por não conseguirem se atualizar constantemente, como deveria ser para uma professora polivalente. Julgam que, se não conseguem fazer pesquisas e se atualizar com frequência, a culpa é delas. Todavia, conseguem reconhecer as fragilidades de seu curso de Pedagogia, embora não consigam perceber a relação entre a incapacidade que têm de realizar trabalho interdisciplinar na prática e a formação disciplinar inconsistente à qual foram submetidas.

Durante a realização dos encontros de Grupo Focal com as professoras polivalentes participantes desta pesquisa, diversas questões foram discutidas sobre planejamento de aula, modo de proceder em sala de aula, técnicas de avaliação, dentre outras, que tangiam sobre os elementos constitutivos de sua prática cotidiana. As professoras, quase que em uníssono, apontaram a mesma fragilidade dos cursos de formação das IES privadas onde estudaram e, ainda, alegaram que muitas das necessidades reais do trabalho nas unidades escolares, como preenchimento de diários, elaboração de relatórios, administração de conflitos entre os alunos, trabalho com alunos com deficiência, dentre outras questões, não foram trabalhadas durante seu curso de graduação em Pedagogia. Ou seja, as questões práticas do dia-a-dia não foram, de fato, mencionadas durante o curso.

Segundo Pimenta (2012) a profissão docente carrega, também, um caráter prático, ou seja, é necessário que o curso de formação inicial se ocupe de desenvolver nos graduandos alguns elementos constitutivos da prática pedagógica. Para a autora “o exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. (PIMENTA, 2012, p.35).

Assim, identificada a necessidade do trabalho interdisciplinar nos Anos Iniciais do EF, vale pensarmos, então, o que caracteriza o bom desempenho da professora polivalente a partir da identificação daquilo que contorna sua prática docente.

Muitas variáveis interferem no conceito de “bom professor”, especialmente quando se trata da prática das professoras polivalentes que trabalham no limiar entre a monodocência e a necessidade de especialização e que são, no geral, frutos do despreparo proporcionado pelos cursos de Pedagogia. Todavia, alguns pontos merecem ser ressaltados e que contribuem para a melhoria da prática docente dessas professoras.

Um dos aspectos que contribui para que uma professora melhore seu desempenho é a busca constante por novos conhecimentos. Isso se torna uma grande contradição para as professoras e professores que atuam na educação pública posto que, para conseguir uma renda

minimamente digna, precisam trabalhar em duas ou mais escolas por dia. Com carga horária de trabalho completamente preenchida, e permeado pelas dificuldades de transporte e pelas longas distâncias entre as escolas, especialmente em grandes centros urbanos, como é o caso da cidade de São Paulo, vale a reflexão sobre o momento que lhes resta para participar de cursos, realizar leituras e estudos no sentido de melhorar sua preparação para a consecução de sua atividade docente e de seus propósitos educativos. As professoras participantes deste estudo apontam claramente sua dificuldade em buscar especialização sobre sua atividade docente, embora demonstrem seu interesse e real necessidade frente ao despreparo do curso de formação inicial e as demandas de sua prática atual.

É necessário também o engajamento em causas humanísticas e sociais, ou seja, o caráter da politicidade do educador polivalente é um exercício diário para obtenção de uma visão ampliada sobre as condições objetivas da realidade de seus alunos e de si próprio, ampliando, igualmente, sua capacidade de decisão acerca de sua própria prática.

Ainda estão implícitas as questões concernentes à preparação de aulas, como a definição de objetivos consistentes, escolha de material didático e o domínio das variadas técnicas de transposição didática e de compartilhamento dos conhecimentos, que no caso das professoras polivalentes, são muitas e variadas.

A relação entre professores e alunos é ponto relevante na prática docente e requer envolvimento, participação, reconhecimento do outro enquanto interlocutor no processo de ensino e de aprendizagem. Freire (1996) muito bem colocou que não há docência sem discência e que professor e alunos devem ser considerados sujeitos do processo. Para tanto, as teorias do comportamento são de grande valia. Todavia, estas também foram fragilmente trabalhadas durante o curso de Pedagogia, segundo as participantes da pesquisa.

Há muitos outros aspectos que podem ser abordados sobre a prática docente polivalente, mas que não temos a pretensão de esgotá-los neste estudo. Todavia, cabe lembrar que a prática docente polivalente propõe que seus profissionais estejam voltados para a construção de conhecimentos que, em última análise, trata da construção de novos valores para uma sociedade que carece de novos rumos. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p.11).

2. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“O presente não é um passado em potência, ele é o momento da escolha e da ação”.

(Simone de Beauvoir)

Na medida em que este trabalho de pesquisa intenciona analisar a relação entre os cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior privadas e a prática docente das professoras polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, importante se faz investigar a trajetória e a evolução do ensino superior brasileiro, bem como dos cursos de formação de professores para a educação básica, no intuito de compreender a realidade atual através de um olhar crítico lançado para a história.

Neste capítulo, pretende-se discutir principalmente as IES privadas, com suas características peculiares. Para isso, será verificada a expansão do ensino superior privado no Brasil da década de 1960 até os dias atuais. Também será aqui focalizado o percurso dos cursos oficiais de formação de professores, incluindo as legislações que foram surgindo no bojo dessa evolução histórica, transitando, igualmente, pela questão da elevação, para o nível superior, da formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Finalmente, será abordada a questão das IES privadas na atualidade, que ocupam a primazia do ensino superior brasileiro, sobretudo na região sudeste e, particularmente, no estado de São Paulo, sendo responsáveis por mais de 80% da formação dos professores para a Educação Básica.

Considerando, entretanto, que esta pesquisa tem como motivação a esperança de poder contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade que se manifesta, também, por meio da prática docente competente e comprometida dos professores que atuam no ensino fundamental, inicialmente importa destacar os níveis de ensino da educação brasileira, bem como as finalidades da educação superior e os princípios reguladores para a coexistências de instituições públicas e privadas, de acordo com as legislações pertinentes.

Preceitua a LDBEN - Lei 9.394/96, que regulamenta e orienta a educação nacional, que todo cidadão deve estar preparado para o convívio em sociedade e para exercer plenamente sua cidadania. Para tanto, assume a educação como um caminho que possibilita aos indivíduos essa conquista através da construção de seus saberes, inclusive no que diz

respeito à preparação e qualificação para o competitivo mercado de trabalho.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 206, sustenta que a educação seja oferecida com qualidade, o que significa dizer que, obrigatoriamente, necessita conferir significado à vida dos aprendizes, estimulando-os na busca de novos conhecimentos e provendo-os de autonomia e liberdade para que se insiram na pesquisa, estimulando a curiosidade epistemológica dos aprendizes e munindo-os, assim, do desejo de permanecer estudando, construindo e reconstruindo suas aprendizagens, mediados por todos os atores que atuam no ambiente escolar, especialmente pelos professores e professoras.

Freire (1996), quando trata da questão dos saberes necessários à prática docente, aponta a necessidade do processo educativo – especialmente no que tange à formação de professores – ser contornado pela qualidade que se representa, então, pelo aprendizado autônomo, significativo e contextualizado dos aprendizes.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de limitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.95)

Na esteira dessa concepção de ensino e de aprendizagem, a LDBEN representa um grande avanço para o sistema de educação do país, alocando a escola como um espaço que deve ser permeado pela participação social, que valorize a democracia e estimule valores como o respeito, o auto e o hetero conhecimento, a atenção à pluralidade cultural e, ainda, oportunize a formação de cidadãos para o pleno exercício de sua cidadania. Considera “escola”, portanto, como todo e qualquer ambiente formal de aprendizagem, em todos os níveis e modalidades de ensino expressos pela Lei.

Tendo a qualidade como princípio, a LDBEN, título V, organiza e estrutura a educação escolar brasileira, em dois níveis: educação básica, composta por ensino infantil, ensino fundamental e médio, e educação superior.

Sobre as finalidades da educação superior, declara:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I** – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II**- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;
- III**- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV**- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V**- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI** - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII** - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

A referida Lei expressa, ainda, a permissão da coexistência de Instituições públicas e privadas no ensino superior, em seu art. 45, desde que se observem os princípios reguladores que são estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, artigos 205 e 206:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público, de provas e títulos aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
- VII. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VIII. garantia de padrão de qualidade;
- IX. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988)

Assim, além de formalizar as garantias e direitos dos profissionais da educação brasileira, as leis apontam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento dos

indivíduos e seu preparo para o exercício da cidadania, além de sua qualificação para o trabalho. Para tanto, faz-se necessário garantir os princípios reguladores expressos pela LDBEN e pela CF/88, acima mencionados, com o propósito de garantir o padrão de qualidade da educação escolar, em todos seus níveis e modalidades de ensino.

Não podemos nos abster, entretanto, de deixar registrada nossa impressão de que o discurso progressista e oficial dos documentos, frente ao desenvolvimento procrastinado e infrutífero da educação nacional, parece ser muito mais conservador, adaptativo e conivente, justamente quando o país mais necessita de uma revolução das ideias e da implementação de políticas educacionais que auxiliem a reduzir, de fato, as desigualdades educacionais, sociais e humanas.

2.1 A Expansão do Ensino Superior no Brasil

Embora o presente trabalho não tenha a pretensão de explorar com profundidade a história do surgimento do ensino superior no Brasil, parece oportuno olhar para essa construção, ainda que sinteticamente, na intenção de que possa oferecer suporte às reflexões que se darão acerca da atualidade dos cursos de Pedagogia, esses sim, nosso objeto de estudo e aprofundamento.

O sistema de ensino superior, em sentido estrito e convencional, diz respeito a um agregado de entidades formais. O sistema brasileiro, por exemplo, pode ser visto como um conjunto de universidades, federações de escolas, centros universitários e instituições isoladas, públicas e privadas, em conformidade com o aparato formal do Ministério da Educação. De acordo com Clark (1983), o sistema de ensino superior designa

todos aqueles que desenvolvem atividades de ensino pós-secundárias: fiscalizadores, organizadores, trabalhadores ou consumidores. Por exemplo, os comitês de legislação de ensino, os funcionários públicos que cuidam destes assuntos, os membros de um patronato, quando atuam como tais, assim, como os administradores, professores e estudantes de tempo integral ou parcial. (CLARK apud SAMPAIO, 2000 p.17)

O autor, assim, apresenta dois conceitos articulados sobre sistema de ensino que indicam a abrangência do termo e a necessidade de considerá-lo ao se refletir sobre o ensino superior, pois, como um sistema, deve sempre ser analisado e compreendido a partir de diversas variáveis que condicionam ou concorrem para sua ocorrência em cada tempo histórico.

Acreditando nessa premissa, é possível afirmar que “condicionantes legais e interesses

dos diferentes sujeitos, que são o próprio sistema de ensino superior no País, somados a fatores de mercado, podem direcionar o rumo das mudanças no sistema.” (SAMPAIO, 2000, p.19).

Acerca dos referidos “fatores de mercado”, a presente pesquisa identifica, como será explorado adiante, que em função da privatização do ensino superior, fortemente marcada a partir dos anos 1990, a educação está aderindo à lógica do mercado agravando, assim, a precarização da educação pública e reforçando a proletarização da profissão docente. Vê-se, então, como preceituado por Sampaio (2000) que os interesses de determinados sujeitos e grupos vem direcionando os rumos e as mudanças no sistema brasileiro de educação. A crescente disparidade entre os setores público e privado no ensino superior tende a reforçar a desigualdade social quando pautados pela lógica neoliberal e exploratória que prioriza o lucro em detrimento dos direitos sociais.

A trajetória do ensino superior no Brasil, ao longo da história, é marcada por grande descontinuidade de propostas e políticas educacionais, especialmente no que se refere a sua relação com o Estado enquanto poder central de controle. Sua evolução, no período compreendido entre 1808 e 1990, aponta a ideológica existência de uma cisão profunda entre docência e pesquisa, teoria e prática, pensar e fazer, subordinação e autonomia, ditadas por reformas e rupturas entre Estado e Igreja e pelo surgimento de instituições particulares, que trouxeram uma nova representação à formação de profissionais no âmbito acadêmico, com novos propósitos.

Durante o período de 1808 a 1889, “o sistema de ensino superior se desenvolve lentamente, em compasso com as rasas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira” (SAMPAIO, 1991, p.3). Nessa época, o diploma profissional garantia prestígio social e, tal como hoje, reforçava a desigualdade entre as pessoas.

A subordinação das IES ao completo controle do poder central impedia tentativas de mudança ou insurgências, acentuando ainda mais as dicotomias, como ensino x pesquisa. Como aponta Sampaio:

O ensino superior no Brasil até 1878 (Reforma Leônicio de Carvalho) se manteve como exclusivamente público e privativo do poder central, o que dava aos sistema uma certa imobilidade.[...] Além de determinar quais as instituições a serem criadas e com que objetivos, regulamentando minuciosamente o curriculum e os programas, o controle do Estado se manifestava ainda pela proximidade que o poder central queria manter dos que o dirigiam ou ministravam.[...] A distribuição das cátedras, em geral, atendia mais a critérios políticos do que acadêmicos e, nesse contexto de centralismo político do regime imperial, o debate sobre a criação de uma universidade no Brasil passava, inevitavelmente, pela discussão sobre o grau de controle do Estado na educação. (SAMPAIO, 1991, p. 4)

No entanto, com a abolição oficial da escravidão (1888), a queda do Império e o início do período Republicano (1889) muitas transformações sociais começaram a ocorrer, o que fez com que a educação também acompanhasse o movimento das mudanças. Pela primeira vez na história, o ensino superior é descentralizado e nascem, assim, as primeiras instituições privadas de ensino superior.

A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central, aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema. Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país. (SAMPAIO, 1991, p. 6)

Naquele momento, as mudanças que ocorriam eram de ordem quantitativa, com a ampliação do número de estabelecimentos de ensino superior que passaram de 24 para 133 entre 1900 a 1920, mas também eram mudanças de cunho formativo. “O ensino superior passou a dar mais ênfase à formação tecnológica que, por sua vez, exigia uma base científica melhor” (SAMPAIO, p.7). Nesse contexto, são criadas as escolas politécnicas e seu foco tecnológico veio a despertar o interesse pela pesquisa, que passou a se desenvolver no ínterim da formação profissional. Todavia, a pesquisa trouxe consigo a necessidade de se abrir o diálogo sobre a maneira de se organizar uma universidade moderna, universalizada e mais autônoma.

No curso dos debates, a autonomia da universidade era defendida como condição *sine qua non* para o êxito das reformas. Considerava-se que a ingerência do governo nos assuntos da universidade poderia travar o desenvolvimento da pesquisa científica. (SAMPAIO, 1991, p. 9)

Entretanto, somente a partir dos anos 1930 é que as universidades ganham centralidade nas discussões. Curiosamente, o autoritário e centralizador governo de Getúlio Vargas institui uma nova lei que, então, definia as universidades a partir das ideias gestadas no período de liberdade política. É a chamada “Reforma Francisco Campos”, primeira reforma educacional de caráter nacional, em 1931, que foi fortemente marcada pela articulação do governo de Vargas, ditadura nomeada como “Estado Novo”, e seu projeto político ideológico, mas que, no entanto, não dispendeu esforços para implementá-la e tampouco colocá-la em prática.

Essa Reforma trazia muitas questões concernentes ao ensino secundário, mas, no que

aqui nos interessa, trouxe às universidades uma nova orientação voltada para a pesquisa, difusão da cultura e maior autonomia administrativa e pedagógica. Estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras e, ainda previa, em termos de organização do sistema de ensino, duas modalidades de ensino superior: o *sistema universitário*, que envolvia o chamado Sistema Oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou ainda o Livre, mantido por instituições particulares, e os *Institutos Isolados de Educação*.

Interessante observar que a Reforma Francisco Campos surgia com forte caráter conciliatório entre as elites conservadoras e os liberais, característica marcante do Governo Vargas, abrindo espaço para a atuação das escolas de Ensino Superior isolados, de caráter privado, desde que supervisionadas pelo Estado.

LUCCHESI (2002) reforça em sua obra:

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP), ainda na primeira metade do século, a Escola de Sociologia e Política de São Paulo, a Sedes Sapientiae e outras, nas décadas de 1930 e 1940, buscaram transformar e modernizar o ensino brasileiro. Não apenas o ensino superior, já que muitas delas se destinavam à formação de professores para o curso secundário, mas, de modo mais amplo, pretendiam diminuir o atraso cultural e educacional do País. (LUCCHESI, 2002 apud LUCCHESI, 2010 p.97)

A Reforma disciplinava, igualmente, questões sobre a composição do corpo docente e da administração das universidades (Sampaio,1991). Porém, as universidades não encontraram sua expressão legítima na Reforma Francisco Campos, embora ela possa carregar o mérito de ter sido a “primeira tentativa de dar à incipiente universidade brasileira uma organização e caráter autenticamente universitários”. (SUCUPIRA, 1969, p.263)

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós-independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores- até 1934, o modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. (SAMPAIO, 1991, p.1)

Contextualmente cabe aqui, uma importante reflexão sobre a influência que a Revolução Industrial trazia à expansão do ensino superior. O século XIX vinha se caracterizando pela acentuada tendência do Estado de agir como educador.

Todavia, com as mudanças nas relações de produção e, acima de tudo, com a concentração populacional migrando para centros urbanos e, essencialmente, com o

capitalismo industrial se posicionando e se intensificando no Brasil, novas exigências educacionais foram surgindo na medida em que o país necessitava de mão de obra técnica para o novo mercado de trabalho que vinha se configurando. Dá-se aí, inclusive, em meados da década de 1940, a criação dos organismos constituintes do chamado Sistema S²⁰, conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, mas que somente foram assim convencionados na Constituição Federal de 1988, que previa contribuições instituídas exclusivamente pela União, o que possibilitou originar o referido Sistema que passou a integrar o cotidiano brasileiro.

A expansão capitalista, que revelou a luta de classes e suas consequências, como os grandes números do analfabetismo, gerou demandas para o ensino superior. Contudo, numa sociedade nova e que buscava posicionar-se em meio ao modelo francês de educação superior, como era o caso do Brasil da virada do século XIX, as mudanças surgem trazendo as Instituições privadas de Ensino Superior que portavam características específicas: diversificação e ampliação do sistema, rompimento com os modelos profissionais centralizados pelo estado (especialmente no Estado de São Paulo) e melhoria da base científica. Nessa direção, nos idos de 1930, foi possível vislumbrar o nascimento da possibilidade de discussões sobre o próprio ensino superior, culminando no Movimento da Nova Escola, cujas premissas eram de universalização da educação e do diálogo sobre a autonomia das universidades que vinham sendo debatidas pela Reforma Francisco Campos e que, dentre outras questões, foram encampadas pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932.

A partir daí, vivenciando o embate entre a busca do protagonismo da comunidade acadêmica, que se fortalecia, e o controle estatal autoritário, a formação de professores para o ensino secundário é priorizada, seguida pela ampliação desta missão na formação de professores para a escola Normal. Com a criação da Faculdade de Ciências e Filosofia da Universidade de São Paulo, ainda com a universidade como instrumento ideológico do estado, as evoluções no sistema do ensino superior caminhavam lentamente com seus modelos e formatos sempre sobrepostos e importados de outras realidades.

²⁰O Sistema S é regulamentado pelo artigo 149 da CF/1988 que estabelece três tipos de contribuições: sociais, de intervenção no domínio econômico e de interesse das categorias profissionais ou econômicas. A principal fonte de receita do sistema “S” advém principalmente das contribuições incidentes sobre a folha de salários das empresas pertencentes à categoria correspondente, sendo descontadas regularmente e repassadas às entidades de modo a financiar atividades que visem ao aperfeiçoamento profissional (educação) e à melhoria do bem-estar social dos trabalhadores (saúde e lazer). O sistema S engloba: SENAR, SENAC, SESC, SESCOOP, SENAI, Sesi, Sest, SENAT, SEBRAE. As receitas arrecadadas pelas contribuições ao Sistema S devem ser repassadas às entidades, na maior parte de direito privado, que devem aplicá-las conforme previsto na respectiva lei de instituição. Muito se tem discutido, atualmente, sobre a efetivação do repasse das tais contribuições por alguns desses organismos.

Nos resta ainda registrar, que a Universidade de São Paulo foi criada dentro das normas gerais da legislação de Francisco Campos, em 1934, com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas com orientação própria e grande autonomia, mesmo no seio do conflito que ocorria entre Igreja Católica e Governo Vargas, conservadorismo que seria expresso na nova Carta Magna que estava sendo gestada e redigida: a Constituição autoritária do Estado Novo brasileiro. Esses embates culminaram no fechamento da Universidade do Distrito Federal. A Universidade de São Paulo tem uma história diferente, e faz parte da resistência da elite paulista ao governo central no Rio de Janeiro e que teve seu ponto culminante com a Revolução Constitucionalista de 1932. (SAMPAIO, 1991 p.11).

Entre os anos 1940 e 1960 foi possível observar prenúncios de democratização do acesso ao ensino superior com a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, numa clara demonstração da falência do pacto entre Estado e Igreja que se estabelecera nos idos de 1932, além do fortalecimento da rede de universidades federais que ganhava corpo e também, o nascimento das instituições estaduais, especialmente em São Paulo, que vinham se estabelecendo.

Por fim, ressalte-se que a ampliação do sistema universitário foi gerada pelas transformações que a sociedade vinha vivenciando, especialmente pelas mudanças “da estrutura produtiva da sociedade, com a diminuição dos setores primário e secundário da economia e a ampliação do terciário” (LUCCHESI, 2010, p.2) Aponta, ainda:

[...] nas décadas de 1950 e 1960, houve grande expansão da atividade industrial no Estado de São Paulo, privilegiado pelo Plano de Metas de 1956, implantado pelo presidente Juscelino Kubitschek, quando a indústria paulista respondia por 52% da indústria nacional. [...]. Esse tipo de trabalho, não manual, exigia maior escolaridade, possibilitando a formação e ascensão das classes médias urbanas. (LUCCHESI, 2010 p.2)

Na busca da superação de uma universidade arcaica e elitista, a história vai contando os caminhos e percalços da evolução brasileira do Ensino Superior que, na atualidade, mantém características muito semelhantes e, certamente, oriundas dessa história, numa clara menção da cristalização de alguns pressupostos, valores e interesses.

2.2 Surgimento e ampliação do ensino superior privado

Cabe, então, neste momento realizar um resgate da trajetória do ensino superior privado brasileiro, no intuito de compreender os motivos que levaram esse ensino a se apresentar da maneira como está configurado na atualidade tornando possível refletir sobre

perspectivas futuras mantendo, assim, o compromisso de se pensar numa educação de qualidade como ferramenta para a evolução social.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, surge no bojo da disputa de poder entre estadistas e liberais e trouxe a possibilidade de acesso à educação superior dos egressos do ensino técnico. É importante ressaltar que no período anterior, no íterim do Governo Vargas, as leis eram específicas em relação a quem teria acesso ao ensino superior e ao ensino técnico, o que já caracterizava uma conquista da época.

As leis orgânicas previam e declaravam que aqueles que cursassem o ensino técnico, ainda que assim o desejassem, não tinham o direito e a garantia de frequentar, *a posteriori*, o ensino superior. Os sujeitos que intentassem fazer carreira superior deveriam cursar o ensino médio regular, clássico ou científico, preparatório para a educação superior.

Era, pois, uma segmentação declarada e legalizada: os filhos das elites, que eram os candidatos ao ensino superior, preparavam-se para tal no ensino médio propedêutico; em contrapartida, os filhos da classe trabalhadora eram direcionados, por força de lei, para os cursos técnicos que garantiam mão de obra especializada para as necessidades de um país em pleno desenvolvimento e expansão econômica. A educação superior estava reservada para uma classe social somente; a classe trabalhadora estava à margem da formação em nível superior.

A educação, a partir da década de 1930, estava asseveradamente configurada num sistema dualista:

Retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro, fora até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso. (ROMANELLI, 1998, p.67)

Francisco Campos e Gustavo Capanema, ambos os Ministros da Educação e da Saúde na década de 1930, apoiavam a ideologia “nacional-desenvolvimentista” de Getúlio Vargas, na Instituição de leis que focassem o desenvolvimento econômico, representando o setor ligado à industrialização e ao consumo interno, precipuamente.

Como citado anteriormente, a primeira reforma educacional de caráter nacional, chamada de Reforma Francisco Campos, deu-se em 1931 conferindo uma estrutura orgânica ao chamado ensino secundário, comercial e superior, estabelecendo a seriação do currículo e compondo o ensino em dois ciclos: um fundamental e outro complementar. Foi Gustavo

Capanema o responsável pela criação das chamadas Leis Orgânicas, um dos maiores feitos do Estado Novo, e que cobria todo o ensino do país: Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola.

A partir de 1964, com as mudanças políticas que ocorriam com o golpe militar e as novas políticas educacionais decorrentes, foi possível vislumbrar o surgimento de um “novo ensino privado” (MARTINS, 2000 p.13) em uma tentativa de despolitizar o campo acadêmico, palco de embates estudantis e grupos organizados contestatórios em relação ao Governo da época, especialmente representado pela desmobilização da representação estudantil no interior das instituições de ensino.

Junto à tentativa de dismantelar o movimento estudantil organizado – o qual vinha atuando frente ao processo de mudanças dos modelos educacionais – e de controlar as atividades dos professores, a reestruturação do ensino universitário se iniciou com a produção de uma política educacional aberta aos interesses privados, que recomendavam a expansão do ensino superior. Isso foi uma concessão do governo autoritário de Vargas, que se baseava em premissas dos modelos norte-americanos com visão capitalista do conhecimento, a qual desigual e prepara para um mercado em que o modo de produção é o da acumulação, numa clara adesão aos pressupostos tecnicistas. Portanto, buscou-se “um estreito vínculo com a esfera econômica da sociedade, assim como propiciar a formação do espírito cívico dos diversos especialistas por ela formados” (MARTINS, 1988 p.24).

O ensino superior privado passava a constituir-se como um fator de expansão das chances educacionais da população, sendo esta uma das grandes decisões constantes da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540), que trazia como modelo de universidade aquele que deveria priorizar o ensino, a pesquisa e a extensão para a formação de nível superior.

Embora o Estado mantivesse um discurso através de seus planos de que a educação era um investimento produtivo, os dados disponíveis indicam que ele, em termos práticos, se mostrou pouco inclinado a alocar recursos financeiros significativos para o setor educacional. (MARTINS, 1988, p.33)

A reforma universitária ocorrida em 1968 foi um dos principais acontecimentos do período ditatorial e estava fortemente vinculada a um momento de crise educacional associada ao aumento da demanda social de educação que emergia a partir da aceleração da industrialização, iniciada na década de 1930, e a necessidade de rápida qualificação de mão-de-obra. A classe média encontrava, então, o caminho para a ascensão, via educação.

Romanelli (1998) destaca:

A educação passa a ser encarada como o único caminho disponível para as classes médias de conquistar postos e para as empresas, de preencher os seus quadros. Assim, há uma expansão do ensino, com uma defasagem muito grande devido à enorme demanda de candidatos ao ensino superior que, embora aprovados, não conseguiam acesso à Universidade, pois a oferta não comportava todos. (ROMANELLI, 1998, p. 205)

Promulgada pelo Governo Federal, a Reforma Universitária de 1968 preceituava mudanças significativas na melhoria da qualidade e articulação do conhecimento no âmbito do ensino superior que, na prática, ainda mantinha as universidades sob vigilância do regime político autoritário, impedindo seu real avanço.

Neste ínterim, o diploma de ensino superior representava uma garantia de acesso a um mercado que vinha sendo disputado pelas classes médias. “Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60”. (SAMPAIO, 2000, p.13). Estava ali, então, um bom pretexto para se fortalecer o espaço garantido às instituições privadas que vinham ganhando terreno.

A chegada das instituições privadas, em contraposição ao processo de fortalecimento das universidades públicas, e a despeito da ampliação do número de vagas oferecidas, notabilizou a desigualdade entre os indivíduos e o engessamento de processos que legitimavam o ensino superior como espaço de produção e compartilhamento do conhecimento. Evidenciava-se que o mote dessas universidades privadas era a formação de profissionais liberais para atender a demanda do novo mercado de trabalho, emergente, que não considerava as necessidades de produção científica e melhoria da qualidade do ensino, mas, distante disso, tinham a lógica capitalista da acumulação como base de seu “negócio”.

Esses componentes históricos evidenciam uma evolução vagarosa, difícil e elitizada do ensino superior no Brasil, que até hoje sente seus reflexos e reproduz muitos de seus aspectos, erros e perversos meios de manter a desigualdades entre as elites e a massa.

De acordo com dados oficiais, o setor privado de educação superior ocupa, na atualidade, a maior parte do sistema de ensino brasileiro, especialmente nos estados do Sul e Sudeste.²¹

²¹Segundo dados do INEP (Censo da educação superior 2013), em relação aos cursos de Graduação, das 2.391 Instituições de Ensino Superior identificadas no Brasil, 2.090 eram de caráter privado, enquanto as públicas totalizavam 301, distribuídas entre: 106 IES Federais, 119 Estaduais e 76 Municipais. As Universidades Públicas representam 12,5% de todas as instituições de ensino universitário do país. São, na maioria, universidades (55,9% do total de instituições públicas) e concentram-se nas capitais (33% das instituições públicas de ensino superior) sendo 75% dos Institutos e Centros de Formação Técnica.

Isso se explica por diversos fatores e, dentre eles, pela própria história do surgimento e expansão do ensino superior privado no Brasil que, nos idos dos anos sessenta, enfrentava a emergência de um mercado favorável à criação e ao desenvolvimento do ensino privado que estava intimamente ligada à processos mais amplos, especialmente no que concernia à modernização da sociedade brasileira, traduzida pela industrialização que eclodia e demandava profissionais qualificados para atuar neste novo mercado. Isso se refletia, diretamente, no aumento da procura por formação em nível superior e, conseqüentemente, na ampliação do número de matrículas nos cursos superiores que já existiam. Além disso, havia a questão da migração das pessoas do campo para os centros urbanos em busca de oportunidades de trabalho num mercado que, então, estava em plena expansão em razão da onda capitalista que dava novos contornos ao modo de produção.

A posição majoritária do ensino superior privado no sistema evidencia-se desde meados dos anos 60 quando este setor, com maior intensidade e velocidade que o setor público, respondeu a duas demandas que se complementaram: a demanda da clientela estudantil por ensino superior e a demanda do mercado ocupacional por pessoas portadoras de diploma de nível superior. (MEC/INEP, 1998)

Na esteira das reconstruções que o sistema educacional vivenciava, o ensino superior passava por significativas mudanças que culminaram na expansão do número de matrículas. De uma maneira ou de outra, democratizava-se o acesso da população ao ensino superior, especialmente das elites. Todavia, muitas Instituições não apresentavam nenhuma estrutura universitária mínima, tanto universidades quanto faculdades isoladas.

O ensino superior expandiu de forma significativa a sua capacidade de absorver as demandas de acesso que se faziam em sua volta. O seu contingente, que não atingia mais do que cem mil estudantes no início dos anos sessenta, aproximava-se da cifra de um milhão e meio de alunos no início da presente década. (MARTINS, 1988, p.11)

Vislumbrava-se, então, um campo propício para a expansão da iniciativa privada em educação superior, posto que o Estado fez a opção de priorizar, naquele momento, a alocação de seus investimentos em saúde pública e habitação popular, em detrimento de investir em educação. A privatização da educação foi, desse modo, coerente com a lógica do regime autoritário em vários aspectos, inclusive na direção de desafogar o orçamento público. Nesse sentido, tudo leva a crer que a proliferação deste “novo” ensino privado constitui uma manifestação perversa do crescimento e da diversificação do campo educacional brasileiro e a antítese de sua real democratização (MARTINS, 1988).

A Constituição democrática de 1988 manteve a decisão de assegurar o princípio de que: “o ensino é livre à iniciativa privada”. (SAMPAIO, 2000, p.7). Na mesma direção, a atual LDBEN, em seu artigo 45, reconhece que as instituições isoladas não são mais uma exceção ou desvio no sistema de ensino superior, como foram consideradas ao longo da história. Está explícito neste artigo que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996).

Outras mudanças surgiram com o amparo das legislações, tais como a garantia do princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, prevista no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Garantida a autonomia universitária no plano constitucional, o Decreto n. 5.773/06, permite a nova organização institucional de educação superior como “universidades”, “centros universitários”, “faculdades” e “institutos tecnológicos”, de acordo com suas prerrogativas acadêmicas.

Esses novos arranjos trouxeram, em seu bojo, questões que hoje, quase 20 anos após a promulgação da atual LDBEN, são percebidas na conformação e no funcionamento do ensino superior privado e, no que importa a essa pesquisa, na qualidade do trabalho dos profissionais ali formados, na medida em que as IES privadas representam a maior parte do ensino superior brasileiro da atualidade.

Em levantamento realizado pelo MEC/INEP²² (2000), dados apontaram que o número de universidades privadas quase triplicou em quinze anos, passando de 20, em 1980, para 59, em 1994, chegando a representar quase metade do total de universidade do país. “Das 2.365 instituições de ensino superior no país, 2.100 (90%) são privadas e dentre estas 40% (840) têm finalidade lucrativa”, de acordo com levantamento realizado. (SAMPAIO, 2014, p.9).

Ainda segundo Hoper (2012 apud Sampaio, 2014) “o Brasil é o país com maior número de instituições de ensino superior com fins lucrativos do mundo”. Sendo essas instituições e a própria educação consideradas mercadorias pela lógica do capital, podem ser negociadas mediante processos de aquisição ou de fusão, o que vem ocorrendo com grande parte das IES privadas contemporâneas, sinalizando, que a educação superior privada tende a se concentrar nas mãos de alguns poucos grupos, bilionários, mantenedores.

O controle do mercado do ensino superior está, hoje, alocado em 15 grupos educacionais que controlam 36% do mercado de ensino superior e detém 27% da

²² Censo do Ensino Superior.

receita. Há dez anos, os maiores 20 grupos detinham apenas 14% do mercado. (HOPER, 2012 apud SAMPAIO 2014, p.11)

Porém, uma indagação nos provoca neste momento: não fossem as IES privadas, onde estariam a população pobre que sempre esteve alijada das melhores oportunidades de estudo, de trabalho e, conseqüentemente, de acesso aos bens, de consumo e culturais? Não fossem as faculdades privadas, que democratizaram o acesso por questões aqui conhecidas, esse contingente de pessoas teria sido acolhido pelas universidades públicas, elitizadas e conservadoras, ainda que produtoras de conhecimento em grande escala e de qualidade? No que se refere ao nosso estudo, onde estariam sendo formadas as professoras polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Estariam ainda nos bancos do ensino técnico para futuro ingresso em postos desvalorizados do mercado de trabalho? Mas, mais profundamente, nos curvamos à questão: as IES privadas da atualidade, que ocupam a primazia da oferta de educação no país, mudou esta realidade ou simplesmente a reproduz, precarizando o ensino superior para alunos e proletarizando ainda mais as condições de trabalho dos professores que ali atuam?

Seriam as IES privadas contemporâneas as responsáveis por tempos em que a certificação aumenta na mesma medida em que a qualificação profissional ofertada diminui?

Cabe, aqui, apreciar mais alguns dados apontados por Sampaio:

Nos anos mais recentes, porém, duas tendências se insinuam nas estatísticas do ensino superior: maior dispersão das matrículas em instituições isoladas de pequeno e médio portes – 64% (1.350) dos estabelecimentos privados de ensino superior têm até mil alunos – e uma leve desconcentração regional e interiorização dos estabelecimentos, em que pese o fato de um quarto das instituições privadas se concentrar no Estado de São Paulo (INEP, 2010). A desconcentração regional envolve estabelecimentos menores uma vez que das 67 das instituições privadas com mais de 10 mil alunos, quase um terço se localiza no Estado de São Paulo; o restante se distribui entre os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Os demais estados, em geral, contam com instituições de até 3 mil alunos (SAMPALIO, 2014, p.44).

E ainda:

Para se ter uma ideia do rápido crescimento, a Anhanguera Educacional Participações S.A. em 2006 contabilizava 24 mil alunos; em 2010, já havia atingido 300 mil. Considerando um período mais recente, entre o segundo trimestre de 2011 e o segundo trimestre de 2012, Kroton, Anhanguera e Estácio passaram de 91,5 mil, 308,1 mil e 238,7 mil alunos para, respectivamente, 412,8 mil, 419,2 mil e 260,8 mil alunos. Em abril de 2013, foi anunciada a fusão da Kroton com a Anhanguera Educacional Participações S.A., dando origem ao maior grupo de ensino do mundo. A operação, que ainda aguarda aprovação de agência reguladora no país, envolveu R\$ 5 bilhões e prevê um milhão de alunos matriculados. Mais de 70% da receita provirão do ensino superior presencial. (SAMPALIO, p. 14)

Ressalvando, no entanto, que a referida fusão já foi concretizada, no ano de 2014 e que, atualmente, lidera, inclusive, o mercado de Educação à Distância.

Certamente, o crescimento e a expansão do ensino superior privado no Brasil e a concentração das instituições controladas por pouquíssimos grupos que as detêm é um fenômeno sem precedentes na história do ensino superior do país, que teve seu início em 1990 e segue trazendo novidades a cada ano, com novas configurações de mercado e traçando caminhos minimamente inquietantes para aqueles que se ocupam em pensar sobre a qualidade dos profissionais formados nessas instituições.

Algumas características trazidas por esse novo desenho dos grupos educacionais privados podem ser citadas: a expansão crescente no número de matriculados; a padronização pedagógica e de currículo que não leva em conta as especificidades das diferentes regiões brasileiras e a precarização do trabalho dos professores que nelas atuam, expressa principalmente pelo número exacerbado de alunos por turma para, assim, manter mensalidades baixas e reduzir custos de toda ordem.

Destacam-se, ainda, as variadas ordens de financiamento que são concedidas pelo Governo e facilitadas pelas IES privadas, com destaque para o FIES (Programa de Financiamento Estudantil) bem como aos programas de bolsas estudantis, em especial o ProUni (Programa Universidade Para Todos). No entanto, o investimento do dinheiro público em IES privadas tem sido alvo de severas críticas, às quais nos filiamos: verbas públicas devem ser direcionadas à educação pública, na manutenção da qualidade daquelas IES públicas já existentes e na construção de novos *campus*. A desoneração fiscal de cunho social, financiamento indireto por parte do governo federal às Instituições privadas, além de representar uma ampliação distorcida de vagas no ensino superior, tem o propósito de servir como ação compensatória complementar às funções típicas do Estado, desenvolvidas por entidades civis, desobrigando-o de suas responsabilidades e empregando verbas públicas de modo equivocado.

Assim, a questão que se faz urgente, nesse contexto, é acerca da qualidade da formação dos profissionais nas IES privadas que oferecem formação inicial com carga horária reduzida, onde parte das disciplinas curriculares é disponibilizada no modelo “à distância”, número excessivo de alunos por sala e, importante pontuar, compostas por um público alvo quase totalmente constituído por egressos do ensino médio das escolas públicas que, verdade esta já conhecida, tem sérios problemas relacionados à qualidade da educação básica que tiveram.

2.3 Marcos Históricos no Curso de Formação Oficial de Professores no Brasil

A formação de professores percorreu um longo caminho antes de se configurar nos moldes atuais: desde os cursos Normais, passando pelas Reformas das décadas de 1930 e 1960 e culminando no modelo prescrito pelas Diretrizes Curriculares de 2006.

A preocupação com a formação de professores primários se manifesta pela primeira vez nos idos dos anos 1830, quando as Escolas Normais são criadas, preconizando uma formação específica para aqueles que irão atuar nas escolas primárias, sendo este o primeiro curso institucionalmente implantado no país na época do Império.

Como nos mostra Brzezinski, “a Escola Normal foi, por quase um século, o lócus formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar”, (BRZEZINSKI, 1996, p.19). Com a expansão do ensino primário, de ordem estatal, os cursos Normais se desenvolveram no país vinculados tanto à iniciativa estatal quanto à privada, sobretudo nas Instituições católicas de ensino. Mas desde então, e desde os idos dos anos 1920, já se ambicionava uma escola Normal de nível superior que, entretanto, tardou ocorrer.

Os primeiros cursos de formação de professores de nível superior surgiram nos anos 1930, nos seguintes modelos: Federal (1931), modelo estadual-USP (1934) e modelo Universidade do Distrito Federal (1935), com visões distintas dos projetos e dos objetivos, norteados por políticas educacionais divergentes que iam do autoritarismo à educação liberal que, de fato, apareciam com características puramente tecnicistas. Especialmente no que tange aos objetivos dos referidos cursos de licenciatura havia uma profusão de ideais, pois preconizavam tanto a docência quanto a pesquisa, além da formação cultural dos indivíduos (instituições multifuncionais). Os objetivos tinham caráter muito mais utilitário, de preparação para o mercado de trabalho, com foco extremamente técnico e voltado para a produção de mão de obra para o mercado.

Esse quadro se agravou ainda mais no momento em que a rede privada de Faculdades de Filosofia se expande e também com o fim da utópica unificação do processo de formação de professores idealizada no Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Importante ressaltar que os referidos cursos, nascidos no início dos anos 1930, contemplavam os professores que atuariam, na época, no nível secundário, os chamados professores especialistas. No entanto, aos professores dos anos iniciais, foco deste trabalho de pesquisa, continuava reservado o curso de nível médio, o ensino Normal.

A primeira experiência brasileira de formação universitária de professores secundários para a escola primária se deu com a criação do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1934, experiência esta que perdurou até 1938, quando foi extinta por intervenção Federal em conluio com a Igreja. Cabia ao Instituto de Educação (IE) a formação técnica dos profissionais que estavam sendo formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Extintos os Institutos de Educação, houve a segunda tentativa de criação de uma escola específica de nível superior para formação de professores, por iniciativa de Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, e que funcionou entre 1935 a 1939, quando criou-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no modelo conhecido como “3+1” onde as disciplinas de natureza pedagógica eram ofertadas após o bacharelado que ocorria nos três primeiros anos de estudos.

Embora alguns incipientes esforços tenham sido despendidos no sentido de se elevar a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para o nível superior, com a Universidade do Distrito Federal (1935) e a Escola de Professores de Anísio Teixeira, que apontava a necessidade de se formar o “espírito pedagógico” de todos os professores em nível superior em instituições ligadas às universidades, a Escola Normal manteve-se responsável pela formação dos professores primários, apesar da existência dos cursos de Pedagogia desde 1939, mas que nasciam com uma vocação diferente, que era formar técnicos em educação e, nitidamente, esses cursos de Pedagogia não dialogavam, de modo algum, com a formação de professores dos anos iniciais.

De acordo com a análise de Brzezinski (1996):

Na década de 1930 foram institucionalizadas as escolas superiores de formação de docentes para atuar no ensino secundário e normal. Comparadas às letárgicas investidas do Estado durante o Império e primeiras décadas republicanas, as dos anos 30 foram promissoras para o lançamento das bases de uma política de formação de professores. É preciso considerar que, desde 1901, o ensino particular já dava seus primeiros, porém seguros, passos com o objetivo de formar professores em nível superior. (BRZEZINSKI, 1996 p.30)

Vale, então, pontuar os três grandes marcos históricos na formação de professores em nível superior: a) a criação do curso de Pedagogia, em 1939; b) a Reforma de 1969, com o Parecer CFE 252, que decorre da Reforma Universitária de 1968; c) as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia deu-se pelo Decreto-Lei 1190, de quatro de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte

integrante da Universidade do Brasil, um projeto do então Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, no âmbito da Reforma Francisco Campos. A proposta do curso era derivada das concepções da época que alinhava todas as licenciaturas no chamado “esquema 3+1”, ou seja, três anos de bacharelado seguido por um ano de formação pedagógica, que tratava da formação de bacharéis nas variadas áreas do conhecimento. Esse modelo deixava claro que a formação pedagógica não representava parte relevante do trabalho do professor, mas sim os conteúdos, que advinham do bacharelado, eram o ponto alto do curso numa clara menção à escola conteudista.

O curso de Pedagogia ocupava-se, nesse ínterim, da formação do técnico em educação, em nível de bacharelado, mas que, no entanto, não tinha carreira definida ou tampouco mercado de trabalho para atuar. Inicialmente, a ideia é que os bacharéis ali formados trabalhariam em cargos técnicos de Educação, como no Ministério da Educação, o que não ocorreu.

Em função disso, a licenciatura se apresentava como uma alternativa, ainda que se considere a frágil preparação para a docência advinda do modelo 3+1, mas que habilitava os licenciados a trabalhar no magistério do ensino secundário, com disciplinas aleatoriamente determinadas. Ainda, aos Licenciados que cursassem o último ano de estudos dedicado à Didática e Práticas de Ensino, era facultada a permissão para atuar como docentes na escola Normal sendo responsáveis, desse modo, pela formação de professores que dariam aula na educação primária.

O curso de Pedagogia instituído em 1939, importa enfatizar, não estava relacionado com a formação de professores dos anos iniciais e dissociava o campo da ciência Pedagogia do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e considerando-os separadamente.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural -, ou no segundo. Com a homologação da Lei nº. 4024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE no. 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia (BRITO, 2006, p.1)

Evangelista, Moraes e Shiroma (2003) analisam a divergência de propostas, em termos de formação de professores para os anos iniciais, comparando as premissas de Anísio Teixeira e a realidade do que foi, de fato, instituído em 1939 pelo curso de Pedagogia. Segundo os autores, este modelo se apresentava somente para a formação do quadro técnico-administrativo da educação.

O surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 1930, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a “curso de pedagogia”, mas à “formação do professor” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2003, p.41)

Com as inúmeras questões que vinham sendo levantadas a partir do modelo universitário de 1939, iniciam-se, no final da década de 1950, as discussões acerca da necessidade de se elaborar uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e da urgência de uma reforma universitária. Assim, João Goulart aprova o Decreto-lei n. 4.024/61 definindo, pela primeira vez, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que suscitou a regulamentação, por parte de Valnir Chagas, sobre os currículos mínimos para diversos cursos, incluindo o curso de Pedagogia, com a promulgação do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251/62. Estabelecia-se, assim, a obrigatoriedade de o professor primário ser formado no ensino superior.

O projeto proposto por Chagas, em 1962, trazia em seu bojo diversas propostas, mas nem todas suas proposições foram postas em prática: a previsão do encerramento das atividades da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não se concretizou, a formação dos técnicos em educação continuou a ocorrer no esquema 3+1 na graduação em Pedagogia e, especialmente importante para o objeto de estudo desta pesquisa, o professor primário continuou a ser formado pelas Escolas Normais.

Esse parecer propôs o princípio da concomitância do ensino, do conteúdo e do método, com duração prevista para quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura), visando a extinguir o esquema 3 + 1. Na prática, tal esquema não foi extinto. A licenciatura continuou dedicando a maior parte do curso, três anos, à formação específica e o último ano à prática de ensino. (BRZEZINSKI, 1996, p.61)

Com a Implantação do regime militar, em 1964, e com o advento da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5.692, em 1971, ocorreu a total descaracterização do que havia sido construído em termos de formação de professores, quando a Escola Normal foi transformada em profissionalização compulsória em nível de segundo grau na chamada Habilitação Profissional de Segundo Grau. O curso de Pedagogia adentra, assim, o seu segundo momento com o parecer CFE 252/69, resultado da Reforma Universitária de 1968.

Sampaio (2000) aponta as profundas mudanças ocorridas em 1968 e os resultados sentidos nos anos subsequentes, ressaltando que a Reforma de 1968 deu-se em um clima de deterioração dos direitos civis e em um contexto de repressão por parte do Estado:

A Lei n. 5.540/ de 11 de novembro de 1968, que instituiu a reforma universitária foi extensa e profunda. Entre outras medidas, a reforma: a) aboliu a cátedra; b) instituiu o departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa; c) criou o sistema de institutos básicos; d) estabeleceu a organização do currículo em duas etapas – o básico e o de formação profissionalizante; e) alterou o vestibular, decretando o sistema de crédito e semestralidade; f) estabeleceu o duplo sistema de democratização – um vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo; g) integrou escolas e institutos na estrutura universitária; h) institucionalizou a pesquisa; i) centralizou a tomada de decisão em nível dos órgãos de administração federal. (SAMPAIO, 2000 p.59)

Em 1969, detalhes da Reforma Universitária prevista na Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, no interm do governo Arthur da Costa e Silva, fizeram-se presentes no Curso de Pedagogia por meio da aprovação do Parecer/CFE nº. 252/69, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, tendo sido incorporado à Resolução/CFE nº. 2/69 que fixou o mínimo de conteúdo e de duração a ser seguido na organização do Curso de Pedagogia. Esse Parecer suprimiu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e trouxe a proposta da formação dos intitulados “especialistas” em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Qualquer uma dessas habilitações garantiria o título de Licenciado. Desse modo, o curso de Pedagogia passara a objetivar a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Ao reformular a estrutura curricular do curso "cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo"(SILVA, 1999, p. 45). Iniciava-se a formação dos especialistas em pedagogia: professor da habilitação Magistério de segundo grau, técnicos de magistério, pedagogo em geral, administrador escolar, orientador educacional e supervisor educacional. Vale destacar que nos idos dos anos 2000 essa discussão é retomada e até hoje enfrenta posições controversias assumidas por especialistas do assunto, dando novos contornos à legislação atual.

Com relação à docência na escola Normal pelos Pedagogos, uma grande contradição se colocava pois, ainda que a Resolução 2/69 determinasse a obrigatoriedade do estágio supervisionado por entender que um curso da área de Educação deveria ter também conteúdo de atividades práticas correspondentes à sua habilitação, os Pedagogos que atuavam na docência e que formavam os professores para atuar nos anos iniciais (primário), não tinham, obrigatoriamente, experiência prática naquilo que se propunham a ensinar. Destarte seja

possível considerar este momento como um primeiro diálogo entre o curso de Pedagogia e a formação de professores para o trabalho nos anos iniciais, esta situação se colocava como uma grande polêmica.

Sucupira (1969) ressalta as deficiências das faculdades de filosofia, no ínterim dessa nova reconfiguração em que a formação de técnicos e administradores de escolas se fazia necessário naquele momento histórico e político:

Enquanto predominava o tipo de escola secundária acadêmica, acessível a uma reduzida parcela de nossa sociedade e os cursos normais se encarregavam do treinamento dos mestres das escolas primárias, a insuficiência pedagógica das faculdades de filosofia não constituía problema real. Mas, com o processo de desenvolvimento e a consequente explosão escolar em todos os níveis, exigindo, além de professores, técnicos capazes de planejar, organizar e administrar escolas e sistemas escolares, logo se tornou patente a deficiência das faculdades de filosofia em atender às necessidades do processo educacional. (SUCUPIRA, 1969 p. 274)

SUCUPIRA (1969), imbuído do pesar de quem vivenciava esta realidade e descrevia sua experiência, publicou um artigo na revista brasileira de estudos pedagógicos, relatando que as referidas Faculdades de Educação, recém-criadas, exigiam cuidado especial com sua organização, estrutura e funcionamento, além de buscar manter objetivos precisos para que não se tornassem mera consequência do desmembramento ocorrido a partir das Faculdades de Filosofia, mas sim um projeto necessário e preparatório para o país que estava em pleno desenvolvimento.

A década de 1970 veio absolutamente marcada pelo tecnicismo na formação de professores, tendência esta fortemente corroborada pela Lei 5.692/71, que instituía os cursos técnicos no Brasil e, com isso, fortalecia ainda mais a tendência que objetivava olhar tecnicamente para o ensino e para a educação numa clara representação da ausência de compromisso com a formação de valores, como autonomia e qualidade no processo educativo, especialmente na educação básica.

A intenção era conseguir, em pouco tempo e com baixos custos, treinar mão de obra capacitada para ingresso imediato num mercado de trabalho que vinha se expandindo e, conceitualmente, se transformando pelo modo de produção industrial que conclamava para seus postos aqueles e aquelas que, alijados por muito tempo dos bancos escolares, agora eram necessários nas linhas de produção. A escola, aí, tinha o forte caráter de formação técnica sem manter compromisso com demais perspectivas da vida social.

É significativo destacar que a LDBEN 5.692/71 pode ser considerada como o aparato legal que, de fato, deu início ao primeiro grande movimento de universalização do ensino

básico posto que trouxe, como ganho constitucional, a ampliação da obrigatoriedade da oferta de escolarização, pelo Estado, de quatro para oito anos. Assim, a partir deste momento, o Estado brasileiro estava obrigado a oferecer, ao menos, oito anos de escolarização, em caráter público e gratuito.

E essa expansão trouxe, em seu bojo, um aumento na demanda de professores para atuar com os anos iniciais²³. Assim, os professores dos anos iniciais mantinham-se sendo formados pelo curso de Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau, e os professores para atuar no Ciclo II do Ensino Fundamental²⁴, são formados pelas Licenciaturas, na condição de professores especialistas para as diversas áreas do conhecimento.

A proposta Valnir Chagas, vinda com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5.692/71 reabre a discussão sobre dois pontos relevantes no que tange à formação de professores e os cursos de licenciatura: que tipo de professores se pretendia formar e, para isso, qual a estrutura necessária para os novos cursos a serem criados. Porém, o contexto centralizador e autoritário da política educacional vivida reforçava os problemas que já existiam, sem efetivar mudanças de qualquer ordem.

As indicações 67/1975 e 70/1976, que discorrem sobre os estudos superiores de educação e o preparo de especialistas em educação, são instrumentos legais relatados por Valnir Chagas no CFE, como parte do “pacote pedagógico” que pretendia introduzir mudanças nos cursos de formação de recursos humanos da educação ou, como sugere o relator, formação do magistério, que inclui as funções docentes e não-docentes para a escola de 1 e 2 graus. Esse “pacote” era composto por mais duas Indicações (68/1975 e 71/1976). (BRZEZINSKI, 1996, P.81)

Assim, cursos de Pedagogia foram alvos de muitos embates: desarticulação das disciplinas pedagógicas e de conteúdo demandada pelo esquema 3+1; dicotomias havidas entre bacharelados e licenciaturas, que discutiam a vocação dos cursos para formação de professores ou pesquisadores; ausência de formação acadêmica com base na realidade prática do trabalho dos professores primários; a fragmentação, reforçada pelo parecer CFE n. 252/69, que distinguia professores de especialistas, dentre outros.

Definitivamente regulamentada em 1972, a Habilitação Magistério do Ensino de Segundo Grau substituiu a Escola Normal e o novo curso se organizava em dois grandes eixos curriculares: a) formação geral, com disciplinas como comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e b) formação especial, que abrangia os fundamentos da educação e

²³ Antigo curso primário.

²⁴ Antigo curso ginásial.

formação pedagógica específica para o primeiro grau. Vale pontuar que este curso era absolutamente influenciado pelas concepções tecnicistas, posto que assim o era o pensamento educacional oficial, e baseava-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, além da organização do processo como garantia de eficiência. (SCHEIBE, 1983)

Nos idos dos anos 1970, com o ensino superior se desenvolvendo em todas as áreas do conhecimento e com a industrialização crescentes, surgiam muitas mudanças sociais e políticas. O país vivenciava situações que, se olhadas acuradamente, justificam os caminhos que os cursos de Pedagogia para formação de professores para os anos iniciais foram tomando.

SANTOS et al (2000), na tentativa de compreender a maneira como o ensino superior vinha evoluindo, e com base no estudo do território brasileiro, aponta a relação entre ensino superior, sua distribuição e suas demandas, e a questão da territorialização, a partir de uma análise empírica que relaciona os dois fenômenos, apontando as influências recíprocas existentes e que envolvem: o jogo entre demanda e oferta; perspectiva do devir; a educação e a divisão do trabalho, além dos dilemas do ensino superior público e privado como condicionantes do desenvolvimento de ambos. Para tanto, o autor olhou mais profundamente sobre os movimentos da sociedade que podem ser explicativos para o entendimento e reflexão sobre as características atuais do ensino superior brasileiro, com seus avanços e dificuldades.

De acordo com SANTOS et al (2000), o território brasileiro cria demandas educacionais no que tange à necessidade da formação especializada de pessoas, em resposta ao alargamento e expansão dos contextos. Os estados brasileiros, territórios absolutamente diferentes de um mesmo país, se desenvolveram a partir de seus produtos e produções.

A difusão desigual dos estados tem relação direta com o jogo de interesses e de influências entre território e educação, em que ambos se alimentam reciprocamente. As elites nacionais sempre tiveram acesso ao saber, numa demonstração de seletividade geográfica do ensino, embora ainda com ofertas limitadas de educação.

Na medida em que ocorreu a democratização do ensino médio para suprir a lacuna da necessidade de mão de obra técnica para operar as máquinas que chegavam ao Brasil no ínterim da primeira revolução industrial, cresceram também a demanda e a oferta de instituições de ensino superior.

O crescimento e o desenvolvimento dos estados convocavam, além da mecanização da produção, os facilitadores destes processos, tais como meios de transporte e de comunicação, que garantiram a circulação de mercadorias e do próprio dinheiro, formando verdadeiras redes que apoiavam o crescimento e a especialização as diferentes localidades, cada uma com sua

vocação em termos de produção e, conseqüentemente, de formação de profissionais especializados.

Assim, foi possível observar o crescimento das matrículas no ensino superior, especialmente nos estados do Sudeste, seguidos pelo Sul e pelo Nordeste, onde novos cursos eram oferecidos no intuito de suportar todo esse manancial de desenvolvimento, trazendo a exigência do domínio de novos saberes técnicos. Ampliou-se, pois, o consumo e estabeleceu-se uma relação entre consumo e aumento da produção. Com a onda capitalista, novas configurações geográficas se consolidam e deram luz à relação centro-periferia, que até hoje se mantém estabelecida e pode ser facilmente vislumbrada na realidade social, nas localidades e, igualmente, nas Instituições de Ensino Superior que detêm especificidades relacionadas ao jogo de poder. As diferenças regionais, agora não mais são naturais, mas produzidas: são sociais. São políticas.

Entre 1970 e meados dos anos 80, os vestibulares apresentam uma explosão numérica, em que as universidades públicas são preferidas por sua qualidade de ensino e, fundamentalmente, pela gratuidade dos cursos. Embora os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul apresentassem uma concorrência em termos de desenvolvimento e crescimento de oferta e demanda pelo ensino superior, são os estados da região Sudeste que nos anos 1980 e 90 criam demandas e ofertas em instituições privadas, as quais passam a ocupar os espaços onde as universidades públicas não dão conta de atender.

Depois do tecnicismo que dominou a década de 1970, alguns grupos assumiram, com mais ênfase, o debate sobre a elevação da formação de professores do antigo ensino primário para o nível superior. Dentre esses grupos, evidencia-se a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que, na década de 1980, argumentava a necessidade de melhoria do ensino público, cujo fracasso vinha sendo constatado pela sociedade como um todo.

Muitos embates se sucederam neste tempo histórico, especialmente pela iminência da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases que, mesmo tendo grupos de educadores legitimamente apontando a necessidade de novos direcionamentos para as políticas públicas em educação, apoiava-se num contexto de políticas neoliberais e a favor do interesse do capital financeiro vigente, diminuindo consideravelmente o papel do Estado nas ações dessa ordem e, dessa maneira, abrindo espaço para o competitivo mercado de trabalho. Sob o argumento do sucateamento das instituições públicas de ensino, abre-se espaço para a ampliação de instituições privadas na educação. Empresários do ensino ganham terreno, poder

e dinheiro. A educação, definitivamente, foi rebaixada para o status de mercadoria barata.

Em 1987, em consequência da insatisfação de educadores e educandos frente à má qualidade das licenciaturas e das políticas autoritárias em educação, comissões de professores são constituídas na intenção de participarem ativamente do processo de reflexão e de tomada de decisão sobre os caminhos futuros dos cursos de licenciatura e da formação de professores no Brasil. A relação entre Governo/MEC e grupos legítimos de professores era de conflito, mas trazia à tona uma necessária articulação entre essas esferas e a urgência do diálogo comprometido no sentido de se traçar novos rumos na formação dos profissionais da educação no país.

Especialmente nos anos 1980, críticas vinham apontando o caráter vazio dos cursos de pedagogia que estavam priorizando o caráter técnico e não pedagógico da educação.

Foi a partir da LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), que surge a obrigatoriedade da formação do professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental para o nível superior, reduzindo os cursos de magistério e afirmando a relevância do âmbito acadêmico para a formação geral deste profissional, que necessita desenvolver competências gerais, específicas e pessoais durante sua formação nos bancos acadêmicos. Segundo a LDBEN atual:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão: I cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (LDBN no. 9394/96).

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A partir dessa determinação, muitos embates foram se estabelecendo acerca dos rumos disparados pelo dispositivo legal, que impulsionou uma corrida desenfreada básica pela formação em nível superior por parte dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muito mais com medo do desemprego do que pelo sentimento da importância de se buscar o curso superior enquanto formação cidadã e que pudesse propiciar desenvolvimento e melhoria em sua prática profissional polivalente.

Com a demanda crescente e a permissão do Estado concedida à iniciativa privada, inicia-se um processo de expansão, sem precedentes, das Instituições de Ensino Superior Privadas oferecendo cursos de Pedagogia em apenas três anos garantindo um diploma de graduado para muitos professores que já estavam atuando, há anos, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que agora estavam sobre a sombra do medo do desemprego instituído pela nova LDBEN.

De acordo com Silva (1999), o período entre 1978 e 1999 foi denominado de *período das propostas* na história do curso de Pedagogia, no qual se abre o debate nacional sobre a Pedagogia e as Licenciaturas. O debate ocorre em torno da defesa da superação das habilitações no espaço escolar pela valorização do pedagogo (Libâneo, 2002a).

Vale pontuar que Libâneo (2002a) discordavam das posições defendidas pela ANFOPE e da proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas da Pedagogia que vinha sendo gestada. Para os autores, o curso de Pedagogia deve servir à realização da investigação pedagógica, como campo teórico e como campo de atuação profissional:

Com efeito, o princípio que se tornou lema e o apelo político da ANFOPE é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002a, p.25-26).

A ANFOPE, no entanto, reafirma, em 1998, sua posição sobre a Pedagogia formar profissionais da educação, de maneira geral:

A ANFOPE reafirma ainda que as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação constituem-se o locus privilegiado da formação dos profissionais da

educação para atuação na educação básica e superior. Reafirma também a necessidade de repensar as estruturas das Faculdades/Centros de Educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. (ANFOPE, 1998)

A divergência entre os pesquisadores refere-se a uma discussão relevante que ainda hoje se faz presente em relação à vocação e abrangência dos cursos de Pedagogia. Ainda é possível constatar a falta de identidade no referido curso: cabe a este formar o pedagogo, com funções específicas e especializadas, ou o professor polivalente para atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Libâneo (2002b) sustenta que pedagogo e professor tem funções diferenciadas, destarte certamente devam ter bases comuns de conhecimentos do universo da educação. Reconhece que, frente ao currículo mínimo do curso, é impossível garantir a formação para ambas funções e que, se assim fosse, a identidade do curso ficaria imprecisa. Defende, ainda, “um curso de Pedagogia *stricto sensu*” capaz de formar, com profundidade, Pedagogos para funções especializadas na Educação, a partir de conteúdos que abarquem as questões de gestão dos sistemas de ensino, pesquisa, coordenação pedagógica, dentre outras. Alega que defender a docência como base de trabalho do educador é, no mínimo, restringir seu campo de atuação representando, assim, uma espécie de controle de sua atividade.

Pimenta (2010), em produções posteriores, reitera a posição de Libâneo (2002a) e, juntos, defendem um curso específico para Pedagogia independente da licenciatura. Para ambos, a licenciatura necessita ser repensada, separadamente. Ao contrario da posição dos referidos autores, a Anfope mantinha-se defendendo a docência como base da identidade do curso de Pedagogia.

Há uma contenda entre pesquisadores no íterim da discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia, mas Pinto (2002, p.180) posiciona-se afirmando que “o curso não sofre de nenhum problema de identidade no meio acadêmico e nem mesmo no pensamento do senso comum”, apontando a Pedagogia como o curso que estuda as questões relacionadas à educação, à escola e ao ensino e, nesse sentido, sugere a alteração de perspectiva em relação à identidade profissional do Pedagogo a partir da máxima “a docência constitui a base de identidade de todo profissional do ensino”. (PINTO, p.189)

De modo geral, a discussão que necessita ser levada à cabo, na atualidade, reflete o quem vem sendo debatido, ou seja, o fato do curso de Pedagogia não conseguir formar, com vocação específica e qualidade, o Pedagogo especialista ou tampouco o professor dos anos

inicias. Mais profundamente, a abrangência destes debates se amplifica quando verificamos essa contradição estando colocada frente à realidade da privatização do ensino superior em Pedagogia.

Em 2006, após muitos embates e discussões no campo da Educação, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº.01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, ficando definido que a formação poderá ser oferecida nesse curso abrangendo integradamente a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino de forma geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas. Inaugurava-se, assim, o terceiro momento dos cursos de Pedagogia.

Art. 4. O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL/2006).

Nesse sentido, as DCN propõem que a formação no curso de pedagogia deverá garantir a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação.

Muitas mudanças estão implicadas nos cursos de Pedagogia após a aprovação das DCN/2006, especialmente no que tange à questão da docência como base da formação e a carga horária superior às demais licenciaturas. Mas, para além de discussões de organização e estrutura dos cursos, restam indagações acerca dos projetos pedagógicos dos cursos nas variadas instituições que os oferecem, bem como sobre seu conteúdo e a destinação profissional destes graduados. Acima de tudo, essas reflexões e indagações se fazem pertinentes no momento em que os cursos de Pedagogia, quase em sua totalidade, vêm sendo oferecidos pela iniciativa privada.

Na atual era informacional, o ensino superior se apresenta numa nova configuração, na qual a qualidade dos profissionais é decisiva e os cursos vão dando o tom em cada localidade. As instituições particulares de ensino superior se expandem numa velocidade acelerada, mantendo e reforçam a lógica da desigualdade e o embate entre a qualidade do ensino versus

produção em massa de profissionais para o mercado. Os cursos de Pedagogia, quase estritamente privatizados no Estado de São Paulo, estão imersos em questões a serem diligentemente discutidas e necessariamente repensadas, como por exemplo, e que tangencia nosso objeto de estudo, a formação de professores polivalentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.4 Formação Inicial de Professores Polivalentes para a Educação Básica

Desde os anos 1980, progressivas remodelações estão sendo repensados a respeito do curso de graduação em Pedagogia que necessita realizar com qualidade a formação de professores polivalentes para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, não é essa a realidade observada tanto nos currículos desses cursos de formação, quanto na prática das professoras polivalentes, por elas mesmas declaradas durante a realização desta pesquisa.

As fragilidades dos cursos de formação de professores polivalentes para a educação básica são muitas e profundas. As licenciaturas em pedagogia, por princípio e legalidade, devem preparar profissionais com habilidades, atitudes, valores e conhecimentos essenciais que, *a posteriori*, permitam a construção de saberes contornados pela sua experiência profissional (Pimenta & Fusari, 2014).

Segundo dados apontados em pesquisa recente (GEPEFE/FEUSP, 2014²⁵) a região Sudeste do país é a que mais oferece cursos dessa natureza, concentrados principalmente no Estado de São Paulo, sendo que, em 2008, 90% destes cursos eram oferecidos por instituições privadas (faculdades, em sua maioria) e apenas 10% por instituições públicas (universidades).

Assim, quando se pensa em educação escolar, embora se deva considerar todos os atores que participam, promovendo seu sucesso ou insucesso, não é possível deixar de evidenciar os professores pois, em última análise, cabe a eles a responsabilidade de planejar, organizar e efetivar o processo educativo por meio de sua prática cotidiana, de seu fazer docente. Essencialmente, no âmbito da educação formal, é esse profissional que irá preparar crianças e jovens para a vida futura, na perspectiva de que a educação básica se constitui como primordial para a construção de uma sociedade melhor.

A formação de professores polivalentes se faz estratégica na medida em que impacta diretamente sobre a qualidade do trabalho realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

²⁵ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador. Universidade de São Paulo (USP).

das escolas públicas e a prática docente desses professores está diretamente relacionada à qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento de seus alunos.

Para além de questões concernentes às políticas públicas de formação de professores no Brasil, impõe-se a reflexão sobre a prática profissional dos novos educadores, buscando compreender em que medida a prática docente dos professores polivalentes que atuam na educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, dialoga com os preceitos compartilhados nos cursos de formação inicial universitária, que incidem diretamente na qualidade da educação básica. A educação, por princípio e legalidade, deve ser realizada com qualidade e competência nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. É reconhecidamente relevante, portanto, o papel dos professores na educação escolar, tanto em nível de sua competência técnica quanto em relação ao seu compromisso político.

Discutir a questão da formação de professores é assumir o compromisso de olhar para uma escola que foi e continua sendo um instrumento de exclusão social e que com a precarização da formação inicial dos professores da educação básica, observada na atualidade, tem perpetuado o ciclo da exclusão, sobretudo pelas IES privadas que se proliferam desde o final dos anos 1990. Para isso, não é possível deixar de olhar, também, para as condições atuais de trabalho dos professores formadores que atuam na docência das IES, especialmente das privadas, na intenção de reconhecer e afirmar a relação entre condições de trabalho docente e qualidade na formação de professores polivalentes.

2.4.1 Necessidades formativas dos professores polivalentes

O processo de formação formal de professores polivalentes é iniciado na graduação e deverá ser, continuamente, mantido ao longo de sua vida profissional, posto que esta é uma profissão com especificidades ligadas à transitoriedade: do conhecimento, das pessoas e das políticas públicas que regem o processo educativo. Somente imbuídos da responsabilidade e do compromisso com a efetivação de uma educação pública de qualidade, traduzida também pela prática docente competente, é que os professores e professoras conseguirão perseguir o objetivo final da educação, que é auxiliar na formação de cidadãos críticos e conscientes de suas possibilidades e responsabilidades, inclusive no que tange a sua própria aprendizagem. Visando contemplar os referenciais legais sobre a política de formação inicial de professores, faz-se oportuno apresentar alguns documentos oficiais que discorrem sobre o tema.

Conforme descrito anteriormente nesse texto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz em seu capítulo III, seção I, os direitos subjetivos relacionados à

educação. Em seu artigo 205 aponta a importância da educação e seus direitos a todos os cidadãos.

No sentido de objetivar esses princípios reguladores trazidos pela Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), demarca os princípios que devem nortear a formação de professores, especialmente em seu artigo 61, que explicita que a formação docente intentará abranger os objetivos da educação básica.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (Regulamento)

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996)

Ainda, a referida Lei em seu artigo 3, aponta princípios que tangem à formação docente e, conseqüentemente, à qualidade da educação ministrada por seus profissionais, apontados nos incisos VII, IX e XI que, respectivamente, tratam da questão da valorização do profissional da educação escolar, e os demais que abordam a questão da qualidade, literalmente pontuando-a, e ligando-a à transdisciplinaridade necessária que orienta que os conteúdos escolares tenham relação direta com as práticas sociais dos aprendizes.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Essa mesma Lei traz outros artigos que tratam da profissionalização docente e questões concernentes, como o artigo 13, que trata de algumas incumbências dos professores e profissionais da educação formal, no que diz respeito à sua participação e envolvimento direto nas ações de planejamento e na aprendizagem de seus alunos; já o artigo 43 refere-se à educação superior e suas finalidades; o artigo 62 preceitua a necessidade de formação superior para docentes atuarem na educação básica.

Destaca-se também o artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2006)

Além disso, o artigo 64 aborda a necessidades formativas para os demais profissionais da educação responsáveis pela administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica; o artigo 65 inclui a obrigatoriedade de prática de ensino para a formação docente, de no mínimo, trezentas horas e o artigo 67, que trata da valorização dos profissionais da educação.

Em 2009, o Decreto nº. 6755, em seu artigo 3, aborda os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, visando colaborar com a necessidade de se olhar criteriosamente para a questão da qualidade implicada na necessidade da boa formação dos seus profissionais. Vale a leitura de alguns incisos do referido decreto:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; (BRASIL, 2009)

Também se destaca o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, que define diretrizes, metas e objetivos referentes à formação inicial de docentes da educação básica, inclusive apontando que a partir da implementação do ensino de 9 anos, novos contornos devem ser dados às formações inicial e continuada dos professores que trabalham, especialmente, com crianças em anos iniciais do ensino fundamental. Essa decisão considera as novas responsabilidades advindas da educação infantil que, agora, passam a ser dos professores polivalentes dos anos iniciais.

A formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica deve ser realizada, predominantemente, nas Faculdades de Educação. Os cursos de Pedagogia devem ter como finalidade a formação de profissionais “interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares” (LIBÂNEO, 2002b, p. 242)

Após muitos embates e enfiamentos no percurso da história da educação brasileira, é o curso de Pedagogia que assume a responsabilidade por formar, em nível superior, o professor que atuará na docência polivalente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme preceituam a LDBEN de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP N. 01/2002.

De acordo com o art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Lei nº 9.394/96:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

A reformulação do Curso de Pedagogia regulamentada a partir de 1996 intentou trazer a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para o nível superior, com o desejo de que o Curso Normal Superior realizasse essa função o que, entretanto, não ocorreu. Após embates e disputas ocorridas no âmbito dos movimentos de profissionais da educação e de estudantes de Pedagogia, passam a ser incumbência dos cursos superiores de Pedagogia, sob o pressuposto de que a formação de professores necessitava de composição teórico-prática na docência e articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, não é restrita à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias (Gatti, 2009).

É pertinente mencionar aqui a longa trajetória percorrida pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, que tiveram seu nascedouro em Institutos Isolados de educação e culminaram na criação da Universidade de São Paulo (Antunha, 1971), o que é uma relevante conquista para a educação nacional. Durante os anos de 1970 e 1980, novas legislações e outros interesses, especialmente econômicos e políticos, preconizavam o início de uma nova etapa do ensino superior brasileiro instituindo Faculdades, Centros Universitários e Universidades Privadas que iniciavam, então, suas atividades no Brasil, primeiramente nos estados do Sul e Sudeste, e depois abrangendo a totalidade dos estados brasileiros (SAMPAIO, 1991; SGUISSARDI & SILVA, 2001).

Ainda é possível apontar a democratização do acesso à educação básica no Brasil das últimas décadas, constatando-se um grande contingente de concluintes do Ensino Médio em escolas públicas, que por diversos motivos (novas exigências trazidas pelo mercado de trabalho, necessidade de aprimorar conhecimentos, melhora na autoestima pessoal), passam a pleitear vagas nos cursos de nível superior. Entretanto, os jovens que cursaram a escola pública no Ensino Fundamental e Médio não têm acesso às universidades públicas, que possuem um alto grau de seletividade por meio de seus processos vestibulares (SAMPAIO, 1998; MARTINS, 1988).

Nesse sentido, faz-se necessário revisitar o histórico acerca da formação superior no Brasil (Antunha, 1971), para compreendermos porque ainda nos dias atuais uma ínfima parcela da população tem acesso aos cursos de formação universitária.

Muito embora a LDBEN de 1996 essa Lei tenha sido promulgada num contexto de implantação das políticas neoliberais no país, numa clara aderência aos interesses financeiros do capital e, portanto, sustente feições de uma legislação que, prioritariamente, busque sanar a crise crônica educacional brasileira por meio da democratização do acesso à educação, a questão da qualidade também aparece neste dispositivo legal, fortalecendo e amplificando a necessidade de se pensar, crítica e sistematicamente, sobre a formação e a prática dos educadores na sociedade do conhecimento.

Possivelmente isso se deva ao fato de, contraditoriamente, ser possível afirmar que esta mesma Lei também foi gestada no berço de um movimento nacional de educadores que, em certa medida, contribuiu para fazer aparecer no ordenamento legal questões que se faziam relevantes e significativas no olhar daqueles que faziam a educação na prática e a olhavam com maior legitimidade e autenticidade, como por exemplo, para a questão da elevação da formação de professores dos cinco anos iniciais para o nível superior. Daí advém a

preocupação legítima com a formação dos professores no âmbito das Instituições de Ensino Superior, sejam públicas ou privadas.

Após essa explanação sobre formação de professores da educação básica, uma importante reflexão necessita ser realizada: absolutamente nada é dito acerca da polivalência enquanto especificidade da docência dos anos iniciais do EF nos dispositivos legais. É certo que, conforme já abordado anteriormente nesta dissertação, a Resolução CNE/CP nº.1 de 18/02/2002 traz a expressão “docência multidisciplinar” e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 corroboram esse termo, todavia não há qualquer tipo de menção às esfericidades necessárias para a formação deste profissional polivalente, com suas peculiaridades e características próprias, que são muitas e decisivas para o desenvolvimento de uma docência de qualidade.

Sendo os cursos de graduação em Pedagogia regulamentados, em definitivo, pela Resolução nº.1, de 15/05/2006, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, vê-se a extensão das atribuições dos profissionais ali formados. Espera-se que o licenciado nos cursos de Pedagogia seja capaz de dominar saberes da docência polivalente para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dominar os saberes para a docência polivalente para os cursos de Educação de Jovens e Adultos, cujos alunos apresentam perfil diametralmente diverso das crianças do ensino regular exigindo, assim, outras competências dos professores polivalentes além de, ainda, serem formados para a gestão educacional. Tudo isso em parques seis ou sete semestres, em média, propostos pelas IES privadas da atualidade. Apesar dessa Licenciatura ter como eixo central a formação de professores polivalentes para a educação infantil e anos iniciais do EF, observamos as amplas atribuições aí embutidas, numa demonstração da complexidade da questão da formação docente.

Com carga horária prevista de 3.200 horas, já envolvendo as 300 horas de estágio curricular e 100 para as atividades de práticas pedagógicas, espera-se que as 2.800 horas restantes possibilitem desenvolver com os graduandos os conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural (art. 4, parágrafo único das DNE/2006), além de englobar formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiência educativas não escolares e não formais de aprendizagem, além da produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, envolvendo as áreas teórico-metodológicas e didáticas.

Como contemplar todas essas diretrizes e orientações em uma mesma matriz curricular? Como organizar essa formação, especialmente para as classes noturnas, nas quais se encontra a maioria dos alunos e alunas das IES privadas com seus frágeis e ineficientes currículos e carga horária insuficiente? Além disso, parte considerável das disciplinas constantes é ministrada no modelo a distância, sob a justificativa da preparação tecnológica dos alunos, os quais, geralmente oriundos das classes populares, têm pouca ou nenhuma habilidade tecnológica inicial capaz de acompanhar as referidas disciplinas *on-line*? Essas questões necessitam ser repensadas e resolvidas para que se possa, de fato, admitir que a formação do professor polivalente tem se dado nos bancos acadêmicos.

Dados empíricos, que serão apresentados no capítulo 3 desta dissertação, apontam que a formação da professora polivalente se dá muito mais em serviço, na relação com as colegas mais experientes na profissão e na unidade escolar, do que no próprio curso de Pedagogia. Segundo as professoras entrevistadas, a aprendizagem acerca da docência polivalente acontece na prática, a partir de seus erros e acertos cotidianos. Como julgam esses erros e acertos? Pela reação de seus alunos frente a suas aulas, pelo envolvimento desses com o tema e com o trabalho de sala de aula? Além desses aspectos, é necessário considerar as solicitações legais, como as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para o Ciclo I do Ensino Fundamental²⁶, em que as chamadas “expectativas de aprendizagem” indicam o que os alunos devem aprender em Língua Portuguesa e Matemática. Tais orientações, em tese, têm o propósito de contribuir para a reflexão e discussão das professoras polivalentes sobre as aprendizagens dos alunos, contudo, não são assim apontadas pelas professoras participantes desta pesquisa.

Em junho de 2015 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Parecer n. 2/2015, que amplia para 3.200 os cursos de Licenciatura, incluindo a Pedagogia, com a expectativa de que os referidos cursos consigam oferecer formação inicial com maior qualidade em, no mínimo, quatro anos e ampliou, ainda, a carga horária dos estágios supervisionados obrigatórios para 400 horas.

No caso da Pedagogia, que aqui nos importa, a expectativa é de que se possa contribuir para formar melhor o professor polivalente dos anos iniciais a partir de mais tempo de curso e mais integração entre teoria e atividades práticas da docência. Todavia, há de se

²⁶ Orientações Gerais para o Ensino da Língua Portuguesa e Matemática, publicadas pela Secretaria da Educação em 2006, que intenta subsidiar o ensino dos conteúdos mais relevantes a serem garantidos ao longo dos cinco anos iniciais do EF. Em tese, essas orientações também têm o propósito de contribuir para a reflexão e discussão dos professores polivalentes sobre as aprendizagens dos alunos durante sua realização.

questionar se nas IES privadas isso irá se concretizar. Nos anos 1990 e 2000 essa contenda já existiu, quando a ANFOPE solicitava esta ampliação, sob justificativa idêntica e, na prática, foi possível perceber que as IES privadas conseguiram, a partir de sua lógica de mercado e sob argumentos diversos, manter cursos com seis semestre e os estágios se mantiveram ineficientes e distantes da prática do magistério real, da realidade das escolas públicas.

Isso legitima, ainda mais, a intenção desta pesquisa em buscar respostas aos caminhos necessários para a formação dos professores polivalentes, com qualidade, especialmente na realidade atual das IES privadas.

2.4.2 A questão da qualidade na formação inicial de professores polivalentes

É absolutamente possível afirmar que a qualidade na educação básica está intimamente ligada à qualidade dos cursos de formação de professores, especialmente no que tange à formação inicial.

A Unicef e a Organização Não Governamental Ação Educativa, em 2011, reuniram-se em torno do assunto “qualidade em educação” e foi possível acompanhar debates que traziam a questão sob diversos olhares. Todos, porém, apontavam o trabalho do professor como essencial para a garantia da qualidade.

Weisz (2011), acerca da qualidade em educação, discute a formação inicial de professores para a educação básica:

O que garante a qualidade da educação que acontece de fato nas escolas é sobretudo a qualidade do trabalho profissional de seus professores. A qualidade do trabalho profissional dos professores tem dependido essencialmente da formação em serviço, pois aparentemente a formação inicial tem se mostrado, no mínimo, inadequada e insuficiente. (WEISZ, 2011)

No início do século XXI, a formação, inicial e continuada de professores já é vista como prioridade para a educação brasileira, e isso remete ao estudo sistemático dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, embora se deva admitir que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, essencial para que as políticas de melhoria da educação básica possam ser realmente implementadas. Mas como se pode verificar por meio das professoras participantes desta pesquisa, a formação em serviço, que se dá na relação com os colegas e na vivência da educação cotidianamente, representa uma parte significativa na formação profissional dessas professoras polivalentes que, segundo as mesmas, saem dos cursos de Pedagogia das IES privadas sem preparo

suficiente para assumir sua função com competência. As afirmações de insatisfação quanto ao modo de como a formação das professoras se deu no âmbito das IES privadas foram recorrentes durante as reuniões de Grupo Focal, o que aponta para a necessidade de se repensar os cursos de Pedagogia, especialmente aqueles desenvolvidos pela iniciativa privada que ocupa a primazia da oferta.

É certo afirmar que o trabalho docente na universidade deve formar profissionais que tenham condições de, a partir de sua vivência acadêmica e ao longo de sua vida profissional, apropriar-se de conhecimentos no sentido de sua emancipação e compromisso social. Todavia, a precarização crescente da realidade de ensino nas IES privadas, afeta diretamente essa perspectiva na medida em que não oferece, minimamente, insumos para essa busca autônoma dos egressos afetando, assim, a qualidade do trabalho a ser realizado por esses profissionais. E para além da discussão sobre a qualidade da formação inicial, é necessário contextualizar a questão, a partir de nossa realidade escolar contemporânea, onde a prática docente das professoras polivalentes é mediada pelas condições materiais de trabalho. Nesse sentido, não basta discutir a formação inicial de professores se suas condições de trabalho permanecem inalteradas.

O entendimento da docência em contexto procura evidenciar que a formação de professores deve considerar a subjetividade da pessoa e do profissional docente mergulhada no contexto específico de uma escola local, que por sua vez está inserida num contexto mais amplo. ” (PINTO, 2002, p.123)

Nessa direção, as discussões em torno da formação de professores necessitam considerar esses contextos, que também são formativos, sob pena de alocar o debate na culpabilização do professor polivalente e em suas práticas ineficientes.

A formação de professores, precisamente para a educação básica no Brasil, vem passando por substantivas reformulações, tanto em nível de políticas públicas quanto no âmbito curricular que abarca o sentido dessa formação num entendimento de prospecção que ofereça qualidade e equidade à educação básica que ocorre no interior das escolas públicas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Destarte, a qualidade na formação inicial de educadores para a educação básica ocupa centralidade nas discussões atuais no sentido de consolidar as bases educativas que se colocam na atualidade da sociedade brasileira. A construção de um processo educativo no qual os educandos sejam capazes de desenvolver um olhar reflexivo e crítico sobre o mundo, autônomos para agir diante das situações que se colocam e aptos a propor e gerir (e

implementar) mudanças, depende muito da maneira como foram formados nos bancos acadêmicos. Segundo Cury (1996):

Esta formação não pode fugir de seu compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área. Contudo, estes anseios e propostas só podem gerar novos frutos se ancorados numa visão de seus determinantes no passado e seus condicionamentos no presente. (CURY, 1996, p.2-3)

A questão da qualidade dos cursos de qualificação para formação de professores para a Escola Básica não constitui novidade (Castro, 1974; Chauí, 1978; Saviani, 1985; Candau, 1987; Fusari, 1990; Libâneo e Pimenta, 1999), especialmente ao que se refere aos cursos de Pedagogia em que, fundamentalmente, objetiva-se preparar profissionais competentes para o trabalho com alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A LDBEN 9.394/96 determina expressamente que a função principal da educação é preparar o educando para o exercício da cidadania e garantir a sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996). Compreendendo a importância da educação nas fases iniciais da vida de um cidadão torna-se relevante o estudo acerca da formação dos profissionais de Pedagogia, responsáveis pela educação desses cidadãos. Na formação do ensino superior em Pedagogia é necessário que os alunos não busquem apenas uma formação acadêmica, mas essencialmente uma profissionalização, que sejam capazes de dominar os saberes necessários à profissão de professor polivalente de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

A melhoria da qualidade da educação básica depende da melhoria da formação dos profissionais que irão formar os pequenos cidadãos. (ALVES, 1999). É necessário que os egressos dos cursos de pedagogia tenham adquirido conhecimentos concernentes à prática de sala de aula, na perspectiva da polivalência, e ao seu compromisso político para que, dessa maneira, possam efetivamente contribuir para uma educação de qualidade.

De acordo com Libâneo (2001) a formação inicial, embora sempre deva estar articulada com a formação continuada, destina-se “ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completado por estágio”. (LIBÂNEO, 2001, p.189). E embora não se possam desconsiderar outras fontes de saberes que comporão a práxis do professor polivalente da educação básica, constituem-se,

certamente, como determinante no futuro profissional do professor, pois é uma oportunidade privilegiada de traçar relações necessárias entre teoria e prática.

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. (LIBÂNEO, 2001, p.192)

O problema que se coloca aqui não é meramente de determinação curricular, mas, sobretudo de se poder refletir sobre as questões que fundamentam a prática docente polivalente dos futuros professores, tanto em termos sociológicos, quanto políticos e epistemológicos. Nessa direção, Imbernón (2005) aponta a construção interdisciplinar do conhecimento, afirmando que, nos cursos de Pedagogia, é necessário que as disciplinas conversem entre si para que sejam fornecidos insumos ao professor da educação básica, os quais o conduzam a tomar as atitudes adequadas em sua prática cotidiana. Isso requer, entretanto, que as instituições educativas renovem a forma de educar numa redefinição importante da profissão docente e que “se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural previstos” (IMBERNÓN, 2005, p.12).

Na intenção de debater a qualidade dos cursos de formação inicial oferecidos atualmente, alguns questionamentos emergem: como se desenvolve a prática docente polivalente dos professores iniciantes, egressos das IES privadas? Que saberes compõem sua prática pedagógica e que deficiências os egressos podem apontar sobre a formação inicial após iniciarem sua atividade profissional, particularmente nas escolas públicas estaduais?

Além disso, a Instituição que ofereceu formação inicial foi capaz de proporcionar aos professores em formação a aquisição dos tais saberes necessários à prática educativa, transformadora? Esses professores estão preparados para a função docente, relevante e estratégica no sentido da mudança social ou, ao contrário, são instrumentos para validação do pilar capitalista que valoriza o conhecimento que serve para desigualar e para a competição desleal que distingue os indivíduos ainda mais, reforçando padrões socialmente conhecidos?

Há sintonia e diálogo entre o que a educação básica necessita, em termos de profissionais docentes polivalentes, e o que as IES oferecem?

De acordo com Candau (2011), durante a sua formação nos bancos acadêmicos, os alunos deveriam ser postos em contato com uma didática crítica, apoiada nos elementos da

pedagogia sócio-histórica, que oferecesse aos futuros professores a possibilidade de serem docentes inovadores, com uma prática profissional pautada na formação de indivíduos capazes de construir novos conhecimentos a partir de sua própria crítica, de seu aprender autônomo, de sua criatividade e solidariedade, numa postura sustentável.

Ainda em formação, os alunos devem ser convidados a praticar uma educação sócio-progressista, de modo a reproduzir resultados da formação no Ensino Superior em Pedagogia que, neste caso, serão sentidos na reverberação do trabalho docente nos anos iniciais da educação básica.

Isso se torna ainda mais relevante quando se trata da formação do professor polivalente, que precisa ter domínio dos diversos conteúdos a serem ensinados a seus futuros alunos e, ainda, os caminhos metodológicos para o desenvolvimento deste trabalho na perspectiva da polivalência, que deve abarcar a inter e a transdisciplinaridade como requisitos do trabalho docente polivalente e a questão da formação humana que, em última análise, é o mote do trabalho do professor polivalente.

Daí a relevância em se fazer uma análise crítica do Ensino Superior em Pedagogia como instrumento para a melhoria da educação pública. Com que qualidade esses futuros professores estão sendo formados? Será necessário perguntar se eles dominam os saberes indispensáveis à sua profissão docente, especialmente na docência polivalente. Professores polivalentes necessitam dominar conhecimentos de artes, língua Portuguesa, de matemática, história, geografia, ciências, educação física, além das transversalidades propostas, tais quais educação e consumo, saúde e qualidade de vida, cidadania, sexualidade, ética, meio ambiente e pluralidade cultural. Ademais, necessitam estar preparados tecnicamente para compartilhar esses conhecimentos para turmas diferentes, advindas de contextos diferentes, com vivências e necessidades diferentes, com expectativas e leituras de mundo diferentes.

É necessário indagar se conhecem e utilizam adequadamente as orientações advindas dos documentos oficiais e, para além da sua mera utilização, se possuem condições de realizar críticas aos próprios documentos e orientações oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Resolução n.4, de 13 de julho de 2010) para a Educação Básica, no sentido de conferir significado ao trabalho desenvolvido em suas salas de aula, com seus educandos.

Assim, nos parece minimamente insuficiente o modelo dos cursos de Pedagogia nos do modo como ocorrem hoje, que apresentam problemas de diversas naturezas que vão desde a fragilidade da matriz curricular, disciplinar e apartada da realidade das escolas públicas, passando pela frágil base disciplinar que, além de não aprofundar conteúdos, se apoia na

segmentação dos conhecimentos, distanciando-se do trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e coletivo, e culminando numa ambiguidade entre formar o professor para a monodocência ou o especialista gestor.

Todas essas questões se impõem à nossa reflexão no momento em que pensamos a formação inicial do professor polivalente nas IES, especialmente as privadas, mote deste trabalho.

É importante reconhecer, no entanto, que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor. Também é imprescindível pontuar que é indispensável a implementação de políticas públicas que proponham caminhos mais competentes para a formação desses profissionais. Mas, sobretudo, é urgente reconhecer que não há caminho mais curto para a formação de professores para a escola básica: as Instituições privadas de ensino superior, posto que dominam atualmente o cenário, precisam reformular a teoria e a prática da formação de professores. A conta certamente ficará muito cara para a sociedade se essa prioridade for adiada.

Finalmente, vale considerar que pensar a formação de professores no Brasil da atualidade implica em comprometer-se a refletir sobre os seus aspectos essenciais na medida em que se queira, com coragem, propor mudanças possíveis ou, minimamente, fazer as denúncias necessárias. E como ensinou Freire (2007, p. 79), “comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também”.

2.5 O Curso de Pedagogia em IES privadas do Estado de São Paulo

De acordo com dados divulgados pelo Relatório Técnico elaborado pelo GEPEFE/UFSP em 2013, dos 144 cursos de Pedagogia analisados, 125 (86,80%) são ofertados por instituições privadas e apenas 19 (13,20%) por instituições públicas. Desses, “8 cursos são ofertados por instituições estaduais, 2 por federais e 9 por municipais.” (GEPEFE, 2013).

Em relação à organização acadêmica, foi identificado que 99 dos cursos estão instalados em faculdades, 19 em Centros Universitários e 26 em Universidades. Sobre o tempo de integralização dos cursos, verificou-se que 67 são oferecidos em 4 anos, enquanto outros 75 cursos são oferecidos em menos de 4 anos, dos quais 47 (32,63%) são oferecidos em 3 anos.

Interessante o cruzamento trazido pelo referido Relatório entre o tempo de

integralização dos cursos e a categoria administrativa da instituição, que aponta que os cursos com menos tempo de duração são oferecidos pelas IES privadas.

Dos cursos com duração de 6 semestres (47) apenas 8,51% são oferecidos por instituições públicas e 91,49% (43), por privadas. Entre os cursos com 8 semestres (67) de duração, apenas 17,91% são de instituições públicas. Portanto, é possível concluir que na medida em que aumenta o tempo de duração dos cursos, aumenta também a representação das instituições públicas. (GEPEFE/USP, 2013, p. 13)

A Tabela 1 mostra esses dados explicitados no relatório:

Tabela 1 – Distribuição das IES segundo o Tempo de Integralização em função da Categoria Administrativa²⁷

Integralização	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada	Total
6 semestres	0 (0,00)	1 (2,13)	3 (6,38)	43 (91,49)	47 (100,00)
7 semestres	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (3,57)	27 (96,43)	28 (100,00)
8 semestres	1 (1,49)	6 (8,96)	5 (7,46)	55 (82,09)	67 (100,00)
9 semestres	0 (0,00)	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)
10 semestres	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)

Fonte: GEPEFE/USP – 2013, p.14

Ainda segundo o Relatório, os dados “reforçam o que os estudos citados (Gatti e Barreto, 2009; Libâneo, 2001) encontraram, ou seja, que a formação do pedagogo no país ocorre, predominantemente, em instituições privadas, em sua maioria Faculdades e Centros Universitários, com duração menor do que 4 anos” (GEPEFE/USP, 2013, p. 13).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2013, de responsabilidade do INEP, é relevante a diferenciação acerca da heterogeneidade interna que se revela no setor privado e que distingue as instituições entre si, inclusive para a apreciação do próprio mercado de trabalho que irá absorver os profissionais ali formados:

a) dependendo de sua natureza institucional: as instituições podem ser caracterizadas como universidade, centro universitário, federação de escola ou escolas, faculdades integradas ou ainda ser faculdade ou escola;

b) em termos da personalidade jurídica da mantenedora, podem definir-se como: fundação, associação ou sociedade civil de direito privado, tendo ou não fim lucrativo, ser laica ou confessional;

c) também se distinguem em relação a sua organização acadêmica, ao escopo dos cursos de graduação que oferecem a existência ou não de pesquisa institucionalizada (*stricto*

²⁷ Os números entre parênteses representam o percentual em função do total de IES segundo o tempo de integralização.

sensu ou *lato sensu*), a titulação e regime de trabalho de seus docentes, dentre outras particularidades.

A propósito dessa diferenciação, as Universidades e Centros Universitários estão dispensados de solicitar ao poder público a autorização para abrir novos cursos superiores, em razão das prerrogativas de autonomia de que gozam (Lei 9394, art.53, inciso I). Porém, essa autonomia não se estende aos cursos e campus fora da sede das Universidades (Art.10 § 2º. Decreto Nº. 3.860 de 9 de julho de 2001). Igualmente, os Centros Universitários são dispensados da obrigatoriedade de realizar atividades de pesquisa.

Além disso, os sistemas de ensino superior têm se tornado mais complexos, mais amplos e apresentam diferentes características de acordo com as transformações sociais ocorridas: algumas vezes, o próprio ensino superior deflagra e cria demandas para a sociedade, num movimento de retroalimentação que culmina na expansão significativa de instituições e na democratização do acesso às mesmas.

Entretanto, independente de se considerar as heterogeneidades interna das Instituições privadas, de acordo com dados estimados no Censo de Educação Superior é importante ressaltar que nos últimos 10 anos a quantidade de matrículas dobrou, passando de 3.54 para 7,0 milhões de alunos.

As IES privadas têm uma participação de 73% no total de matrículas de graduação no Brasil. Esses números expressam o domínio das IES privadas no mercado da educação superior do país, especialmente nos cursos de formação de professores.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2012, elaborados pelo Ministério da Educação e o INEP, evidenciam que há ainda um terreno muito fértil a ser explorado pelas IES privadas. Nos últimos 10 anos, o número total de matrículas em cursos de graduação no Brasil quase duplicou. Eram 3.936.933 em 2003, quando a fatia da rede privada, de 2.760.759 matrículas, chegava aos 70%. Em 2012, o total de matrículas saltou para 7.037.688. E a participação das instituições particulares (com 5.140.312 matrículas), subiu para 73%.

Entre 2001 e 2012, apontam os dados do Censo, o número de Universidades particulares no país se manteve estável: são 85. Mas o número de Faculdades subiu de 1.059 para 1.898 e o de Centros Universitários dobrou: eram 64 no início dos anos 2000, passando a 129 em 2012. Como a meta do Plano Nacional da Educação 2011-2020 é dobrar a dimensão do ensino superior no país até 2020, o futuro também se mostra promissor para a continuidade do crescimento e expansão do setor privado.

Esses dados nos permitem compreender que a expansão do ensino superior privado no Brasil acentuou divisões no que diz respeito a uma série de questões, evidenciando ainda mais

as desigualdades formativas dos profissionais da educação básica. Nas IES privadas há severas diferenças em relação a público-alvo, investimentos, carga horária de aulas presenciais, não exigência de titulação para os professores, além de outros pontos que perpassam as condições de trabalho dos docentes que nelas atuam e a falta de participação de docentes e discentes na elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos.

Tudo isso afeta a qualidade do trabalho desenvolvido nessas Instituições que formam quase a totalidade dos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino de São Paulo, conforme constatado nos dados do Censo Escolar e do GEPEFE.

Notoriamente, após o processo de concentração da formação de professores para a educação básica nas mãos da iniciativa privada, o perfil dos cursos tem sofrido mudanças de diversas ordens: diminuição da carga horária presencial; disciplinas curriculares da área de fundamentos da educação (sociologia, filosofia, dentre outras) ministradas virtualmente; aumento considerável da quantidade de alunos por turma (em média, 100 alunos por turma); perfil de ingresso do aluno iniciante com severa defasagem em conhecimentos básicos para o acompanhamento do curso (linguagem, por exemplo) dentre outras questões que merecem ser discutidas com maior detalhamento e que, possivelmente, devem impactar diretamente sobre a qualidade da formação desses novos professores²⁸.

Isso conduz à reflexão sobre a prática docente dos alunos egressos dos cursos de Pedagogia das Instituições Privadas de Ensino Superior que, em sua maioria, virão a compor o quadro funcional dos profissionais da educação básica pública, ministrando aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, período esse especialmente relevante para a formação do indivíduo, do sujeito socialmente considerado, sendo esse professor capaz de provocar marcas indeléveis em seu aluno, proporcionando experiências positivas ou negativas, abrindo possibilidades ou encerrando esperanças.

Sobretudo, é esse profissional que irá preparar os indivíduos para a vida futura, na perspectiva de que a educação básica se constitui como necessária e estratégica para a construção de uma sociedade pautada por valores como humanização, criticidade, justiça. A educação pública, por princípio, deve ser realizada com qualidade e competência, especialmente pelo Estado.

Conforme Sampaio (2000) nos alerta:

²⁸ Nota da autora: Escrito com base em experiência minha, no dia a dia do trabalho.

Para alguns autores, a baixa qualidade do ensino superior privado deve-se à ausência de mecanismos de controle (efetivamente eficazes e não meramente formais) por parte dos órgãos do Estado e, no limite, à política de privatização dos diferentes governos à iniciativa privada com o objetivo de fazer expandir, sem ônus para o Estado, os sistemas de ensino superior. (MARTINS, 1988; CUNHA, 1988 apud SAMPAIO, 2000 p.32)

Assim, parece urgente a denúncia de que a formação de professores polivalentes para a educação básica, no íterim das Instituições privadas de ensino superior, tem precarizado ainda mais o fazer docente na medida em que não promove a aquisição de saberes necessários à prática educativa e ao engajamento político de seus profissionais. Ainda que os professores responsáveis pela formação dos novos Pedagogos, no interior dessas Instituições formadoras, tenham boas intenções e realizem efetivamente um trabalho competente, a macroestrutura não oportuniza espaço para construção de saberes e, mais do que isso, desmobiliza o grupo por meio de mecanismos minimamente cruéis.

Parece-nos pertinente recuperar, neste momento, a discussão trazida por Pinto (2002) sobre a docência em contexto que implica considerar que as condições de trabalho dos professores formadores que atuam nas IES privadas mediam sua prática. O horário de trabalho reduzido, muitos alunos por sala, carência de recursos materiais, ausência de trabalho coletivo e momento de planejamento comum, dentre outras mazelas, impedem que seus professores desenvolvam seu trabalho da maneira como deveria ser. Além disso, as matrizes curriculares, disciplinares e com carga horária insuficientes para a formação para o profissional polivalente (que proporcione a aquisição de conhecimentos variados e as técnicas metodológicas para seu compartilhamento) constitui-se um problema de grandes proporções. A partir dessa premissa, nenhuma discussão sobre a polivalência e seus elementos constitutivos se justificam: sem professores polivalentes formados com qualidade e em consonância às solicitações reais das escolas públicas, a qualidade do ensino oferecido tardará para chegar nos moldes minimamente desejados por educadores comprometidos com valores humanos.

Segundo pesquisa realizada pela UFMG, por solicitação do BNDES, em 2002, o setor privado se especializa em determinadas áreas de formação, deixando outras para o setor público.

Metade de seus alunos estão nas chamadas “profissões sociais”, que inclui o direito, a administração, a economia, e as ciências sociais. A segunda área em importância é a educação, e a terceira, das profissões associadas à saúde. Para ter uma ideia mais precisa destas áreas, é necessário examinar as carreiras específicas que as compõem. Mesmo nas áreas que teriam um conteúdo técnico e científico mais forte, o setor

privado se concentra nas especialidades menos técnicas em cada uma delas, e de demanda mais imediata do mercado de trabalho. (SCHWARTZMAN e SCHWARTZMAN, 2002, p.12)

Deste modo, é possível compreender que os cursos de Pedagogia estão aí englobados, sendo possível considerar que, no Brasil da atualidade, estão sendo atraídos para a profissão docente indivíduos com perfil socioeconômico baixo, oriundos da rede pública de ensino, mulheres em sua maioria.²⁹

Noventa e dois por cento dos graduados em Pedagogia são do sexo feminino, e tem em média 32 anos. Ao redor de 36% dos graduados são pardos ou negros. Quase 40% dos graduados têm renda familiar inferior a 3 salários mínimos. É importante notar que 72% deles têm experiência docente anterior. (SCHWARTZMAN e SCHWARTZMAN, 2002, p.560)

É importante pontuar que a elevação da formação do professor dos anos iniciais para o nível superior, prevista na LDBEN de 1996, não alcançou os resultados desejados, quais sejam, de melhorar a qualidade da educação escolar oferecida, especialmente em caráter público, para a educação infantil e anos iniciais do EF. Isso se justifica em função do acelerado processo de privatização que tomou conta do setor da educação no Brasil fazendo com que as IES privadas se beneficiassem do referido preceito constitucional, realizando quase a primazia da formação dos professores polivalentes da atualidade, nas péssimas condições materiais e contextuais já apontadas por este trabalho. A intenção, de fato, era que a elevação da formação dos professores dos anos iniciais fosse ofertada pelo Estado, com qualidade.

Como educação das massas, o ensino superior privado brasileiro tem apresentado sinais de precarização na formação dos pedagogos e pedagogas, especialmente no que se refere à formação para a docência polivalente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contemporaneamente, o Brasil tem se valido do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para buscar avaliar a qualidade dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior através de provas realizadas com os alunos egressos dos diversos cursos.

²⁹ Nota da autora: em sua maioria, mulheres, negras, pobres, que ocupam no Mercado de trabalho subempregos como empregadas domésticas, faxineiras e babás e, numa esmagadora maioria, praticantes das religiões evangélicas. Essas características traçam um perfil específicos dessas alunas pautado pelo fatalismo, crença na meritocracia e, portanto, assumindo a culpa por seu distanciamento dos bancos escolares por vários anos, inobservância ou completo desconhecimento das condições objetivas da realidade, falta de crítica social e concepção de infância distorcida, o que gera o entendimento de que a educação deva ser entendida e praticada como um “dom” divino, distanciando-se da questão da profissionalização e aceitando as péssimas condições de trabalho dos professores polivalentes da atualidade.

Nota da autora nº.2: é possível perceber o quanto algumas dessas alunas das IES privadas aderem ao discurso crítico no decorrer do curso demonstrando o quanto sua educação básica foi modeladora nos moldes no discurso neoliberal e o quanto se pode fazer pela qualidade na educação.

Todavia, como toda avaliação, esta também não se encontra no patamar de ser considerada “ideal” posto que é sujeita a muitas variáveis que, certamente, comprometem o resultado final. Mas, mesmo considerando o caráter limitado desse indicador, o Enade aponta que estudantes de pedagogia tem a menor média em comparação com outras licenciaturas.

Embora limitados, os indicadores disponíveis – principalmente os resultados do Enade – mostram que os estudantes de Pedagogia têm a menor média em comparação com outros programas de formação de professores (Licenciaturas) que recebem alunos com características de formação semelhantes (BRITO, 2007 apud SCHWARTZMAN e SCHWARTZMAN, 2002, p. 564).

Ainda, o mesmo relatório revelou que os cursos de Pedagogia das Instituições Públicas são, em média, melhores que os das IES privadas, mesmo quando levado em conta o contexto socioeconômico dos alunos desses cursos e seu defasado perfil de entrada. Pinto (2002) afirma que “atualmente, o curso de Pedagogia é frequentado, ainda que parcialmente, por alunos que vieram do Magistério do 2 grau” (p.195).

Diferenças no currículo dessas instituições talvez possam explicar essa relação aparentemente contraditória. Enquanto as instituições públicas tendem a oferecer uma abordagem mais teórica, centrando-se na pesquisa educacional, instituições particulares tendem a desenvolver uma abordagem mais pragmática do trabalho docente na formação de seus futuros professores. Assim, os indivíduos que já são professores, têm, provavelmente, expectativas diferentes, com relação a um programa de formação, daqueles que não têm experiência de sala de aula. Isso pode afetar sua relação com o programa a ponto de, em um contexto mais teórico, como é o caso dos cursos de instituições públicas de Pedagogia, esses alunos se sentirem mais desconectados, e isso afetar negativamente seu desempenho no ENADE. LOUSANO et al, p.564)

Dados do INEP, considerando 1.424 cursos de Pedagogia no Brasil, apontam que a região Sudeste é a região que mais oferece cursos dessa natureza no país, com oferta concentrada no Estado de São Paulo. Em 2008, 90% destes cursos eram oferecidos por IES privadas e somente 10% em IES públicas.

Segundo os resultados do Censo da Educação Superior de 2013, as IES privadas representam 87,4% das instituições de ES. Estão preferencialmente no interior (64,4% do total de instituições privadas). São maioria entre os Centros Universitários e Faculdades Isoladas. E em relação à distribuição das IES por região e Estados com maior incidência, vê-se que a região Sudeste é privilegiada.

Tabela 2 - Ensino Superior por região

REGIÃO	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES	%	ESTADOS COM MAIOR INCIDÊNCIA NO INTERIOR DA REGIÃO
--------	------------------------	---	--

Norte	154	6,3	Pará (22%) e Tocantins (23%)
Nordeste	444	18,3	Pernambuco (12,6%) e Bahia (26,1%)
Sul	409	16,9	Região que apresenta maior equilíbrio entre Estados (entre 115 e 95 inst./Estado)
Sudeste	1.173	48,5	Maior concentração: Minas Gerais (29,4%) e São Paulo (50,9%)
C-Oeste	236	9,7	Mato Grosso do Sul apresenta menor número de instituições na região (35), no restante 60 a 80 (caso de Goiás).

Fonte: MEC – Censo do Ensino Superior 2013

Os dados disponíveis no Censo Escolar de 2012 acerca das Instituições de Ensino Superior, apontam que, em relação ao número de matrículas nos cursos de Graduação, das 7.037.688 efetivadas no total, 5.140.312 estão nas IES privadas.

Em São Paulo há mais de 5 alunos na rede privada para cada aluno na rede pública e, no Brasil como um todo, somente 6 estados têm mais alunos matriculados nas IES públicas do que em privadas.

Conforme dados anteriormente apresentados, segundo pesquisa coordenada por Pimenta e Fusari (GEFEFE/FE-USP, 2014), cuja questão central é a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, dados gerais dos cursos e das Instituições de Ensino Superior Privadas revelam que dos 144 cursos analisados, num universo de 283 cursos de Pedagogia, identificados pela referida pesquisa, e que estão em atividade no estado de São Paulo, 125 (86,80%) são ofertados por IES privadas e apenas 19 (13,20%) por IES públicas.

Desses, 8 cursos são oferecidos por IES estaduais, 2 por federais e 9 por municipais, sendo alguns (não identificados no referido relatório) na modalidade a distância. Identificou-se, ainda, que 99 dos cursos estão instalados em Faculdades, 19 em Centros Universitários e 26 em Universidades.

Verificou-se que somente 67 destes cursos têm 4 anos de duração e, de modo preocupante, 75 cursos tem duração menor do que 4 anos, dos quais 47 (32,63%) são oferecidos em apenas 3 anos.

Dos cursos com duração de 6 semestres (47), apenas 8,51% (4) são oferecidos por instituições públicas e 91,49% (43) por instituições privadas. Entre os cursos com 8 semestres de duração (67), apenas 17,91% são oferecidos por instituições públicas.

Chama a atenção o fato de que 134 cursos (93%) são organizados em termos curriculares sob o enfoque disciplinar, o que certamente compromete a formação docente esperada para o professor polivalente dos anos iniciais da Educação Básica.

A partir desses dados, advém a preocupação legítima com a formação dos professores no âmbito das Universidades e demais Instituições de Ensino Superior que, num caminhar histórico, tem concentrado essa função às Instituições Privadas e, de acordo com o relatório supracitado, os cursos têm sido organizados em termos curriculares, sem a presença da abordagem interdisciplinar na perspectiva da articulação e rompendo com os limites das disciplinas que há muito contornam as práticas escolares.

É possível afirmar que as IES privadas vêm traçando um novo desenho dos cursos e precarizando o ensino através do sucateamento da formação docente, com menor carga horária de aulas presenciais para os alunos em formação e, sem nenhuma dúvida, comprometendo a formação deste profissional-professor que logo após encerrar sua formação inicial é absorvido pelo mercado de trabalho da educação, passando a ser responsável pela educação dos jovens e crianças de escolas públicas brasileiras.

3. A PESQUISA EMPÍRICA: CONTEXTOS E DINÂMICAS

Não basta ter belos sonhos para realizá-los. É preciso sonhar, mas com a condição de crer em nosso sonho; de examinar com atenção a vida real; de confrontar nossa observação com nosso sonho, de realizar escrupulosamente nossa fantasia. Não é o desafio com que nos deparamos que determina quem somos e o que estamos nos tornando, mas a maneira com que respondemos ao desafio. E, enquanto acreditamos em nosso sonho, nada é por acaso.

(Lênin)

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, teve a intenção de investigar a prática docente das professoras polivalentes iniciantes, egressas dos cursos de Pedagogia de diversas IES privadas da Grande São Paulo, que estão atuando em escolas públicas estaduais. De modo geral, procurou analisar a contribuição dessa formação inicial, em nível superior, na prática docente na perspectiva da polivalência.

Para tanto, este trabalho contou com a realização de Grupo Focal para posterior apreensão e análise do conteúdo produzido e declarado pelas professoras participantes. As falas foram devidamente transcritas e analisadas à luz de referenciais como Pimenta (2002; 2005; 2006; 2012; 2014), Libâneo (1999; 2002), Freire (1969; 1979; 1987; 1991; 1996; 2001; 2007; 2008), Lima (2007), Cruz (2012), Fusari (1990; 2015) e Pinto (2002; 2015) dentre outros autores que fundamentam esse estudo e nos auxiliaram a pensar sobre o discurso das participantes, enquanto produção de conteúdo a ser interpretado, no sentido de organizar e compreender os dados colhidos e poder, assim, inferir novos conhecimentos. Igualmente, a fundamentação teórica que se apresenta nos dois primeiros capítulos desse trabalho traz o suporte teórico para as análises registradas neste capítulo.

As transcrições das falas das professoras participantes dessa pesquisa foram feitas de maneira literal, posto que nos importa o que estava implícito em suas comunicações e em suas expressões durante as conversas propostas. A possibilidade de ouvir a voz daqueles que não têm espaços no mundo para expressar seus anseios, angústias, incertezas ou expectativas é um dos aspectos diferenciados do objeto de pesquisa (ALVES, 2006).

Transcritas, foram criteriosamente analisadas, de acordo com as orientações teórico-metodológicas para efetivação da Análise de Conteúdo (Cavalcante, Calixto e Pinheiro,

2014), respeitando as seguintes etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) interpretação e tratamento dos resultados.

Durante as pré-análises, as falas transcritas foram lidas e examinadas, considerando indicações relevantes dos referidos autores para que, assim, fosse possível destacar os indicadores e encontrar as categorias de análise. A categorização dos dados possibilitou trabalhar com a reflexão por meio da pesquisa qualitativa, permitindo confirmar as hipóteses e aprofundar as análises.

As prescrições acerca do método da Análise do Conteúdo recomendam que a leitura das transcrições respeite alguns parâmetros, quais sejam: exaustividade (esgotamento da totalidade do texto); homogeneidade (separação entre os temas a serem trabalhados); exclusividade (cada elemento deve estar alocado em apenas uma das categorias); objetividade (independente do codificador utilizado os resultados devem ser os mesmos) e pertinência (adequação aos objetivos da pesquisa). Esses critérios, quando atendidos, permitem não só a verificação do que é aparente, mas também a revelação do que é latente numa cultura – aquilo que não pode ser apreendido à primeira vista.

Desse modo, as comunicações realizadas com as participantes durante os encontros de Grupo Focal foram analisadas com base no referencial teórico que aporta esta pesquisa com o intuito de propor inferências durante a análise do conteúdo do discurso das professoras informantes a partir das categorias destacadas.

Destarte, constituíram-se como fontes desta pesquisa a análise do conteúdo resultante das reuniões de GF com as egressas dos cursos de Pedagogia de IES privadas e a revisão bibliográfica que deu luz às teorias que fundamentam as análises, no intuito de que se faça possível perceber em que medida as egressas atuam na perspectiva da polivalência na execução de sua atividade docente e de que modo o curso de formação inicial das IES privadas está presente nas práticas docentes das professoras polivalentes iniciantes.

3.1 Participantes da Pesquisa

Tendo em vista que o objetivo principal desta pesquisa é compreender a prática docente polivalente das professoras iniciantes que atuam no ciclo I do Ensino Fundamental na rede pública estadual da cidade de São Paulo e buscar perceber em que medida essa prática reflete as aprendizagens do curso de formação inicial em Pedagogia das IES privadas, foram considerados participantes que estivessem dentro de um perfil muito específico, qual seja:

- Professores ou professoras, que tivessem concluído a graduação em IES privadas nos anos de 2012 e 2013;
- Sem experiência anterior de docência;
- Que estivessem atuando na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de São Paulo ou da grande São Paulo.

Para encontrar esses sujeitos, um longo caminho foi percorrido e que teve início em duas Diretorias de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na capital: regiões Norte 1 e Oeste. Posteriormente, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) “Paulo Renato Souza Costa”, órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, finalmente, culminando nas escolas indicadas pela EFAP que teriam, então, alguns desses sujeitos no perfil desejado. Vale destacar que a EFAP foi o único órgão que nos recebeu e demonstrou interesse pela nossa pesquisa. Após ouvir a apresentação da pesquisa em questão julgou importante colaborar com nosso estudo, em defesa da Escola pública, e disponibilizou, em poucos dias, uma listagem contendo mais de 200 escolas onde, supostamente, esses sujeitos poderiam estar trabalhando no momento que, pela especificidade, seriam professores contratados eventualmente e não efetivos.

A partir daí, foi iniciada uma peregrinação pelas escolas indicadas na intenção de realizar uma primeira apresentação do projeto de pesquisa para a Direção da Unidade Escolar. Das mais de 40 escolas visitadas, somente 2 abriram suas portas para a pesquisadora. Ambas são escolas estaduais de ciclo I do Ensino Fundamental, localizadas no bairro da Lapa e arredores, na cidade de São Paulo. Todavia, ainda restava localizar as professoras polivalentes exatamente no perfil desejado e, por conta da grande dificuldade de encontrar esses sujeitos, passaram a ser considerados participantes, aqueles ou aquelas que se graduaram também a partir de 2011.

A decisão por não ampliar mais o tempo de formação destas professoras se deve ao fato de que, formadas há muito tempo e absorvidas pelo mercado de trabalho, os saberes da experiência iriam se contrapor à memória que traziam dos cursos de graduação em pedagogia, quando o mote desta pesquisa é exatamente verificar em que medida as aprendizagens tidas na formação inicial impactam e dialogam com a prática das professoras polivalentes iniciantes. Consideramos que, se formados há muito mais tempo, corriam o risco de recorrer, durante os encontros do Grupo Focal, aos saberes da experiência em função das memórias acerca do curso de graduação estarem distante demais.

Foram selecionadas 13 participantes, todas do sexo feminino³⁰, sendo 5 delas profissionais na escola V e 8 delas na escola A. As duas escolas estão, coincidentemente, alocadas na região Oeste da cidade de São Paulo, especificamente no Bairro da Lapa/ City Lapa e Alto de Pinheiros, e fazem parte da mesma Diretoria de Ensino (Centro-Oeste).

A referida Zona Oeste de São Paulo é uma das regiões administrativas estabelecidas pela Prefeitura da cidade e engloba as subprefeituras dos bairros da Lapa, Pinheiros e Butantã. De acordo com o censo de 2010, conta com uma população de mais de 900.000 habitantes e a renda média, por habitante, está na ordem de R\$ 2.175,00. É uma região composta por classe média e média alta.

O Bairro da Lapa, onde as referidas escolas-campo estão inseridas, está dividido entre Lapa, City Lapa e Lapa de Baixo e cada um desses conserva características bem peculiares.

A Lapa, especificamente, reserva uma área comercial ainda grande, enquanto o bairro da Lapa de Baixo preserva ainda um perfil industrial e proletário, originário do início de sua urbanização. Já o trecho denominado City Lapa abarca a classe média-alta e alta, e basicamente se constitui por residências, abrigando um perfil de bairro arborizado, seguro, belo em sua arquitetura. As referidas escolas-campo têm estrutura adaptada à localidade: contam com jardins bem cuidados e muros forrados de plantas, numa tentativa de inserção à arquitetura dominante no bairro. Todavia, a população que utiliza destes equipamentos não são, em sua maioria, moradores do próprio bairro; ao contrário, são crianças que moram em bairros distantes, periféricos e pobres. O contraste, assim, se coloca.

Ressalta-se que todas as professoras participantes desta pesquisa não são moradoras do bairro e nem das proximidades: descolam-se diariamente para trabalhar e seu trajeto até as escolas é de, aproximadamente, 1 ou 2 horas. Com exceção de poucas delas que possuem veículo próprio, quase a totalidade das professoras utiliza transporte público para chegar e voltar da escola.

³⁰ Nas escolas em questão não havia nenhum professor polivalente, do sexo masculino. Esse dado, certamente, aponta para questões de gênero que necessitam ser discutidas e que podem indicar a desvalorização da profissão docente, especialmente das professoras polivalentes que atuam com crianças pequenas da Educação Infantil e Ciclo I do EF. Seria pelo instinto materno e a consequente artimanha de que a mulher tem habilidades inatas para lidar com crianças, função historicamente atribuída ao sexo feminino, ou discriminação social e limitação dos espaços de atuação no mercado de trabalho? Estaria a desvalorização do magistério subordinada ao predomínio do gênero feminino?

3.2. As Escolas V e A

Inicialmente, faz-se importante caracterizar as unidades escolares referidas, aqui chamadas de Escola V e Escola A, no sentido de buscar compreender as diferentes mediações no trabalho das educadoras que nelas atuam.

A Escola V:

Esta Escola Estadual da cidade de São Paulo, localizada entre os bairros da Lapa e Vila Madalena, distrito de Pinheiros, oferece Ensino Fundamental - Ciclo I, ou seja, do 1º ao 5º ano, atendendo crianças entre 6 e 10 anos de idade. Há classes de alunos com necessidades educativas especiais (deficiência intelectual e deficiência física) e a escola conta com a parceria da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD). Nesse caso, a escola estende a tolerância de idade até os 16 anos. Desde 2006 implantou-se o Projeto Escola de Tempo Integral e funciona das 7h às 18h, de segunda a sexta-feira.

A unidade escolar conta com 10 salas de aula de ensino regular, além de 04 salas adaptadas para o trabalho específico com os alunos com deficiências, com apoio da AACD. Tem, em média, 230 alunos matriculados. Há, ainda, sala de professores, sala da coordenação e da direção escolar e salas para setor administrativo, arquivos e zeladoria, bem como cozinha e banheiros, além de espaços como quadra poliesportiva, horta e brinquedoteca/biblioteca, e uma sala multimídia com computadores, televisores e videoteca.

Há professores do Ensino Regular, em sua maioria contratados por tempo determinado, professores especialistas de Artes e Educação Física, Professores das Oficinas Curriculares, como artes, esportes, clube da leitura, inglês e experiências matemáticas, e Professores das Classes Hospitalares que atuam em hospitais da cidade. A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)³¹ é realizada uma vez por semana, pelo período de duas horas.

A escola mantém uma página na rede social e um blog, que são atualizados e mantidos por professores, alunos e coordenadora pedagógica. Declara, publicamente, seus valores e missão, que expressam a “confiabilidade, ética, excelência, transparência, geração do conhecimento, respeito e responsabilidade social” como condição de trabalho da unidade escolar. A referida Escola está entre as 20 que mais se destacaram no município de São Paulo no índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) de 2014.

Durante o período de coleta de dados na unidade escolar, foi possível observar que há grande sintonia entre Direção, Coordenação, Docentes e Discentes, o que se reflete no

³¹ Em 2012 a sigla HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) foi substituída por ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) porque houve mudança no tempo que antes era de 60 minutos passando a ser de 50 minutos igualando, assim, ao mesmo tempo da hora aula.

trabalho pedagógico realizado. Alunos e alunas tem liberdade para circular pela escola durante todo o tempo que ali permanecem e envolvem-se, frequentemente, em atividades ligadas à gestão escolar, tais como: definição e organização dos espaços escolares (biblioteca e outros espaços de uso comum), definição dos horários de almoço; definição sobre o toque ou a música que será utilizada como sinal para indicar término e início das aulas (o sinal, por decisão dos alunos, são músicas escolhidas por eles por votação direta realizada mensalmente). Há concursos e premiações realizadas regularmente na escola, como por exemplo, trabalhos com gêneros textuais que envolvem todos os anos; essas atividades são decididas coletivamente. As salas da coordenadora pedagógica e do vice-diretor, que mantêm contato diário e direto com alunos e professores, estão sempre com as portas abertas.

Houve grande abertura para a pesquisa ser realizada na referida unidade escolar, com total apoio de todas as esferas: professoras participantes do Grupo Focal cederam seu horário de almoço para que os encontros acontecessem, somente pelo fato de acreditarem na capacidade da ciência colaborar com a melhoria da qualidade da escola pública. Isso exprime o espírito de coletividade e apoio vivenciado dentro da escola. Essa crença na educação pública apareceu recorrentemente nas falas das professoras participantes, o que será melhor discutido nas análises empíricas.

Inicialmente, foi realizada uma reunião entre a pesquisadora e todas as professoras polivalentes da Escola, durante o horário de reunião dos docentes³², horário esse cedido pela direção quando a pesquisa foi apresentada e as professoras convidadas a participar.

Na Escola V, 5 professoras polivalentes, todas do sexo feminino, estavam dentro do perfil desejado: graduadas em pedagogia em IES privadas entre os anos de 2011 e 2012, em situação de primeiro emprego na educação básica, lecionando em salas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todas demonstraram interesse em participar da pesquisa, ainda que tivessem que ceder, para tanto, seu horário de almoço durante os dias dos encontros. Isso demonstrou a disponibilidade e interesse das participantes, condição necessária à realização do Grupo Focal.

A Direção da Escola oportunizou que os encontros de Grupo Focal fossem realizados no local, deixando a sala de leitura como espaço para tal atividade. Foram realizados, assim, três encontros na Escola V, nos dias 28/10, 18 e 25/11 de 2015 com, aproximadamente, uma hora e meia cada um deles.

³² Dependendo do número de aulas semanais do professor ou professora, ele ou ela deve cumprir suas ATPC, o que vale tanto para professoras polivalentes quanto para especialistas. Em tese, a ATPC é um espaço para trabalho pedagógico a ser desenvolvido na unidade escolar entre professores e Coordenadores pedagógicos. Mas isso nem sempre ocorre, de fato.

Vale ressaltar que a equipe diretiva, Diretora, Vice-Diretor e Coordenadora Pedagógica mostraram-se interessados em ajudar no trabalho de pesquisa numa clara menção de reconhecimento à importância dessa para a busca da qualidade nas escolas públicas. As professoras participantes, igualmente, declaravam que quiseram participar pela mesma razão.

A Escola A:

Trata-se também de Escola Estadual de Tempo Integral³³ da cidade de São Paulo, localizada no Alto da Lapa, que oferece Ensino Fundamental - Ciclo I, ou seja, do 1º ao 5º ano, atendendo crianças entre 6 e 10 anos de idade. A escola recebe 400 alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo que 99 são deficientes físicos ou intelectuais e, trabalhando num processo interativo, une essas crianças em projetos de leitura, brinquedoteca, marcenaria, paisagismo, informática, estética, artes plásticas e horta. Além disso, desenvolve programas de amparo às mães, que ajudam como podem na infraestrutura escolar. A escola tem pouco mais de 50 anos de funcionamento e conta com prédio térreo, em vias de reforma, porém muito organizado.

Há classes específicas, no contraturno, para alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual e deficiência física) e a escola conta com a parceria da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD). A escola já foi premiada, no ano de 2012, como referência em educação inclusiva, e até hoje mantém projeto de Dança que envolve todos os alunos da escola, com ou sem alguma deficiência.

Funcionam 15 salas de aula, entre ensino regular, de 1º ao 5º ano, e salas para trabalho exclusivo com alunos com deficiências. Toda a escola é adaptada para receber pessoas com mobilidade reduzida.

Conta com sala de professores, sala da coordenação e da direção escolar e salas para setor administrativo e arquivos, bem como cozinha e banheiros, além de espaços como quadra

³³ O projeto “Escola de Tempo Integral” (ETI) é um programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e tem o objetivo de oferecer ao jovem estudante uma jornada ampliada de estudos. Atualmente, mais de 50 mil estudantes são atendidos pelas 236 ETI's que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais. No mais novo modelo de ETI, presente em 257 escolas em todo o Estado de São Paulo, a jornada é de até nove horas e meia, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular, os alunos têm orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, os estudantes contam também com disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seu objetivo. Os professores desse modelo atuam em regime de dedicação exclusiva e, para isso, recebem gratificação de 75% em seu salário, inclusive sobre o que foi incorporado durante sua carreira. Em 2015 o programa foi ampliado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e mais 17 escolas passaram a atender crianças entre 7 e 11 anos. Esses alunos têm a oferta de atividades pedagógicas artísticas e lúdicas, além da apresentação aos conceitos do protagonismo juvenil. Dados colhidos no site da SEE <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>.

poliesportiva, horta e brinquedoteca/biblioteca, e uma sala multimídia com computadores, televisores e videoteca, parque infantil e auditório.

Apenas 40% do quadro de professores é composto por profissionais efetivos, sendo os demais contratados por tempo determinado. A ATPC ocorre uma vez por semana, congregando todos os educadores e educadoras, por duas horas.

No que tange à essa pesquisa, inicialmente, foi realizada uma reunião entre a pesquisadora e todos os professores da Escola, durante o horário de reunião dos docentes, o qual foi cedido pela direção, quando a pesquisa foi apresentada e os professores convidados a participarem.

Na Escola A o processo de apresentação da pesquisa foi igualmente apresentado em reunião de docentes e 08 professoras polivalentes se encontraram dentro do perfil desejado.

A Vice-Diretora foi o contato durante todo o tempo e somente no último dia a Diretora da Escola foi apresentada. Não houve envolvimento da Diretora com a pesquisa e nem com a pesquisadora. Percebeu-se, claramente, maior envolvimento da vice-diretora com a proposta desta pesquisa, e menor envolvimento da Coordenadora Pedagógica e da Diretora da unidade escolar que, por algumas vezes, quiseram cancelar os encontros de Grupo Focal, agendados há mais de um mês, em função de outras atividades como preparação e limpeza do espaço para a festa junina, ou retirada dos materiais que foram deixados expostos na feira de ciências, dentre outras atividades, fazendo com que a pesquisadora tivesse que agendar outro encontro com as professoras participantes.

Mesmo com algumas dificuldades que tiveram que ser contornadas, foram realizados 5 encontros de Grupo Focal, com uma hora aproximadamente, cada um deles. Alguns encontros foram interrompidos pela Coordenadora Pedagógica que solicitava as professoras para outras atividades da unidade escolar, como por exemplo, arrumar as salas para receber visita inesperada da Supervisora de Ensino.

As reuniões de Grupo Focal foram gravadas, com autorização de todas e foram transcritas de maneira literal, como já informado anteriormente. Tais transcrições, por estarem em um excessivo número de páginas, não compõem o corpo deste trabalho, mas se encontram gravadas no DVD que acompanha a dissertação.

3.3. O que dizem as professoras: reflexões sobre o Ensino Superior Privado e sua relação com a prática docente das professoras polivalentes

A análise dos dados foi realizada de maneira sistemática, sequencial, confirmável e contínua, utilizando-se de transcrições literais das gravações das reuniões dos GF, das notas tomadas e das memórias geradas, e estão alicerçadas nos objetivos desta pesquisa. Durante a análise dos dados, buscou-se identificar e organizar elementos que evidenciassem a relevância dos momentos de preparação, mediação/desenvolvimento e avaliação da prática docente das professoras polivalentes que nos permitiram, assim, identificar as categorias de análise.

Ao longo de todo o processo de exploração e investigação do material, buscamos manter um olhar crítico sobre o que foi declarado pelas participantes de modo que, a todo momento, esse discurso pudesse ser contextualizado enquanto prática declarada e não-neutra. Por olhar crítico, compreende-se aquele que se faz capaz de ponderar, indagar, refletir e buscar descortinar o que é aparente, mas também o que não está explicitamente manifesto, na intenção de se conquistar uma compreensão mais aprofundada sobre as deficiências na formação das professoras polivalentes pelas IES privadas, buscando identificar os principais problemas desta formação e anunciar possíveis caminhos para as necessárias mudanças. A qualidade na formação dos profissionais docentes refletir-se-á, certamente, na qualidade da educação pública.

Foram destacadas quatro categorias, que aqui são apresentadas por ordem da recorrência nas falas das participantes:

- a) Relação entre Teoria e Prática
- b) Prática Docente
- c) Defesa da Escola Pública
- d) Polivalência

Ainda, vale detalhar características das professoras participantes e da equipe gestora das Escolas que certamente nos auxiliaram nas análises e na compreensão dos diferentes contextos.

Na Escola V, o Vice-Diretor e a Coordenadora Pedagógica estiveram o tempo todo nos estimulando na pesquisa e ficou evidente que a relação deles com as professoras é próxima, frequente e colaborativa.

O Vice-Diretor já havia sido Coordenador da escola V e a atual Coordenadora ocupava, anteriormente, o cargo de professora na mesma escola: ambos foram recentemente promovidos para seus cargos atuais. Assim, conservavam a proximidade com o trabalho de

sala de aula e nos pareceu que ainda estavam muito sensíveis às questões do trabalho docente. Buscavam sempre viabilizar as solicitações das professoras polivalentes da escola, além de se preocuparem com questões pedagógicas, numa clara adesão à tendência/concepção sócio-construtivista de educação, estimulando-as a preocupar-se com detalhes relevantes como: manter as salas com as carteiras organizadas em pequenos grupos ou círculos; desenvolver projetos interdisciplinares e em colaboração com as demais professoras da Escola; conservar as salas esteticamente agradáveis para professoras e alunos; organizar e preservar uma minibiblioteca em cada sala de aula com acesso livre para todos os alunos e alunas; estimular projetos de reciclagem entre todos da Escola; realizar atividades em colaboração com todas as turmas da Escola, independente do ano/série, aderindo à perspectiva interdisciplinar do trabalho da professora polivalente³⁴; sustentar relações saudáveis com as crianças e seus familiares considerando, inclusive, que família é a instituição que organiza laços afetivos, independente dos sujeitos que a compõe e do local onde se insere³⁵.

Foi possível perceber que a equipe gestora da Escola estimulava as professoras a evitar a organização tradicional da sala de aula sob a justificativa de se tornar cansativo para as crianças que permanecem nas salas por muitas horas e, assim, sugeriam que as salas fossem frequentemente adaptadas às diferentes atividades que as professoras realizariam durante o dia, dentre outras questões. Destacamos duas falas do Vice-Diretor em encontro casual com as educadoras:³⁶

“Precisamos manter um ambiente organizado em nossas salas de aula, professoras. Assim, desorganizado, não fica legal, não fica um ambiente saudável para a aprendizagem da criança. Fica tumultuado, fica poluído...e aí ela não consegue, automaticamente, se concentrar no que você quer, porque tem tanta informação, tem tanta caixa para olhar, tanto papel caindo, tanto jornal, tanta revista velha.... A escola tem material, peçam se precisarem”

“Teve uma sala que entrei que estavam enfileirados, um atrás do outro... gente.... antes das duas da tarde, desde as 7 da manhã até as 14h, enfileirados. Tem uma criança, que nem vou falar a sala, mas ele olhou tão triste, estava com um olhar.... tão...ele pegou e fez assim,....-boa tarde (ele fala imitando a tristeza na voz e no olhar do aluno). Eu queria que ele estivesse feliz, mas ele não estava. Podemos fazer as rodas, manter a sala em “U”.....o ambiente precisa ser agradável para a criança poder aprender.” (Vice Diretor em conversa informal com as professoras polivalentes).

³⁴ Como por exemplo, um concurso sobre gêneros textuais que envolveu todas as turmas da escola e contou com participação das famílias e de toda a comunidade escolar.

³⁵ A Escola V fica defronte a um abrigo que recebe crianças e adolescentes, entre 0 e 18 anos, cujos direitos básicos tenham sido violados ou ameaçados. Muitas das crianças da Escola V moram nesse local. Desse modo, a Escola busca manter estreita relação com as equipes do abrigo, que participam ativamente da Escola na condição de família dessas crianças.

³⁶ Durante o primeiro encontro de GF, o Vice Diretor e a Coordenadora pediram para ocupar 10 minutos de nosso tempo para conversar com todas juntas. Gentilmente fiz menção de sair da sala, para deixá-los à vontade, mas fui convidada a permanecer.

Igualmente, a Direção e a Coordenação apoiavam a utilização de materiais diversos para as atividades diferenciadas realizadas entre professoras e educandos e educandas viabilizando, inclusive, a aquisição dos referidos recursos.

Em alguns momentos foi possível presenciar diálogos entre equipe diretiva e professoras sobre questões pedagógicas que, por seu teor, revelavam a concepção democrática e participativa que permeava a atividade docente daquele lugar e o tipo de interação entre eles.

“Tenho certeza que se vocês colaborarem comigo, com a escola, com vocês mesmos, com os alunos, com a organização, na hora de arrumar essas carteiras vai estar uma sala mais limpa, organizada, agradável...”

“...um globo e uma caixa de jogos na sala, visualmente fica lindo, e é pedagógico. Agora, um globo, a caixa de giz, aquele apagador sujo, o caderno, a régua, o livro que a criança esqueceu, o lápis de cor que ficou no chão...fica horrível...humanamente impossível ficar um ambiente agradável...” (Vice-Diretor em conversa com professoras polivalentes).

Nesta direção, Libâneo (2001) destaca a importância da participação de todos e todas na organização da escola afirmando que, a partir do modo como essas relações se dão, criar-se-á uma cultura própria e esta cultura irá matizar o trabalho docente que neste lugar/espço se dá. Assim, é possível inferir que na medida em que às pessoas é oferecida a possibilidade de participar, opinar e construir valores da cultura escolar, a estruturação de uma escola com bases democráticas e éticas tende a existir. O autor ainda afirma que

a escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente" (LIBÂNEO, 2001, p.85).

Deste modo, parece-nos que a perspectiva adotada pela equipe gestora da Escola V tangia sobre a intenção de reunir aspirações e expectativas dos demais membros da comunidade escolar, buscando a participação de todos e todas em um projeto coletivo. Direção e Coordenação influenciavam, assim, as professoras no sentido de que elas exercessem sua liderança, com seus alunos e alunas, no mesmo sentido: da democracia e da construção coletiva.

Ainda acerca da postura da equipe diretiva da Escola, percebia-se o interesse em proporcionar o desenvolvimento, pessoal e profissional, de suas educadoras, independente de seu vínculo funcional com a unidade escolar. Esta postura é aquela postulada por Libâneo (2001) quando afirma que:

Dirigir uma escola é pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas (LIBÂNEO, 2001, p.179).

Esse tipo de interação entre gestão escolar e equipe de docente nos faz refletir sobre a importância da tomada de decisões coletivas que, certamente, horizontalizam as relações dentro do ambiente escolar como melhor caminho para se efetivar uma educação pública de qualidade sem basear-se nas relações de poder, mas sim nas relações afetivas, organizadas com base no diálogo e na participação coletiva. De acordo com o que nos mostra Barroso (2005):

O poder é a alma das organizações, onde estas são instrumentos para a realização de fins através do comando de outros utilizando-se dos mais diversos meios. As relações de poder implícitas na escola estão diretamente ligadas à hierarquia das funções desempenhadas pelos profissionais que nela trabalham (BARROSO, 2005, p.18)

Ainda nessa direção, Souza (2006) aponta que, no que tange à equipe gestora, especificamente em relação ao Diretor, as relações de poder estão implicadas na atividade política exercida no ambiente escolar, posto que envolvem questões como: modos de socialização, disputas de diversas ordens e abertura ou não ao diálogo com vistas ao controle deste poder.

As mudanças na educação, especialmente pública, dependem fundamentalmente da vontade política dos grupos que efetivam a educação nas diversas instâncias, destacando a comunidade escolar como primeira e primordial instância. Assim, buscar soluções coletivas, com base nas relações horizontalizadas, onde a liberdade para falar, sugerir e opinar seja a tônica, mantém a equipe integrada e tanto os rumos quanto a resolução de problemas tendem a ser decididos com maior autonomia. A socialização e a participação ativas e conscientes das pessoas e equipes contribuem para estimular a reflexão sobre a realidade que os cerca e para aportar o encaminhamento das decisões, inovações e evolução social. Do mesmo modo como os alunos necessitam construir conhecimentos para atuarem na sociedade, assim também se dá com as equipes das comunidades escolares: quanto mais coletivamente atuam, tanto mais se apropriam de suas atividades e assumem-se partícipes de um processo maior, ainda que a partir de suas localidades.

Assim, nos parece que a atitude da equipe diretiva da escola V busca realizar um trabalho formativo, com tentativas de formação em serviço no sentido mais puro da expressão, promovendo inclusive o acolhimento quando as professoras iniciam seu trabalho na unidade escolar, assegurando diálogos frequentes e preservando atitudes de abertura, como por exemplo, manter a porta de sala da Direção sempre aberta e convidando para que os próprios alunos e alunas adentrem quando precisam ou desejam.

Entendemos que esta atitude da equipe diretiva certamente contribui para que o trabalho das professoras seja executado com mais segurança, pois sentem-se à vontade para questionar ou solicitar auxílio quando necessitam, tanto da Coordenação Pedagógica quanto do próprio Vice-Diretor.

Para melhor esclarecer sobre o perfil das 5 professoras polivalentes da Escola A, participantes da pesquisa, segue uma lista com informações básicas que consideramos relevantes:

- professora Vilma: graduada em 2011, dando aulas para 1º ano do EF;
- professora Valéria: graduada em 2013, dando aulas para 4º ano do EF;
- professora Valentina: graduada em 2011, dando aulas para 3º ano do EF;
- professora Veridiana: graduada em 2011, dando aulas para 4º ano do EF; e
- professora Vera: graduada em 2011, num curso realizado no modelo “a distância”, dando aulas para 1º ano do EF. Todavia, esta professora já havia feito o curso “Normal” e está na educação há 26 anos. Preciso da Pedagogia por questões legais, conforme preceitua a LDBEN/1996, conforme já explicitado no capítulo primeiro desta dissertação. Julgamos importante que ela participasse do Grupo Focal por seu interesse e desejo de se expressar junto ao grupo.

Na Escola “A” a situação foi diferente. Inicialmente, a pesquisa foi recebida com entusiasmo pela Vice-Diretora que se mostrou, o tempo todo, interessada em nos auxiliar e em poder participar de algo que ela considerava relevante para a melhoria da escola pública. Percebeu-se claro envolvimento dela com a Escola, com a questão educacional, como um todo, e com toda equipe.

Todavia, por algumas vezes, a pesquisa foi interrompida pela Coordenadora Pedagógica que, a pedido da Direção da Escola, solicitou a presença das professoras participantes em outras atividades não programadas ou tampouco agendadas. Cogitaram, inclusive, não mais permitir a realização dos encontros já programados de GF por julgarem

estar tomando o tempo das professoras participantes, embora estas se mantivessem envolvidas com a pesquisa e expressando seu desejo de continuar participando. E assim foi feito.

Entretanto, esta postura pode revelar a falta de sintonia entre o trabalho da Coordenação e da Direção Escolar e a divergência de entendimento sobre a necessidade de parceria entre realidade escolar, professoras que fazem educação e o ensino superior, seja na condição de pesquisa ou formação de novas professoras para a educação básica.

Do mesmo modo, segue uma lista com informações básicas que julgamos relevantes sobre o perfil das 8 professoras polivalentes da Escola V e que participam desta pesquisa:

- professora Ada: graduada em 2013, dando aulas para 1º ano do EF;
- professora Angelina: graduada em 2013, dando aulas para 3º ano do EF. Esta professora tem graduação anterior em Direito, embora nunca tenha exercido a profissão. Já teve uma experiência anterior em docência, na educação Infantil em 2003, pois cursou o “Normal”;
- professora Amália: graduada em 2012 e, diferentemente das demais colegas, esta professora cursou uma IES privada considerada de boa qualidade, na cidade de SP. Fez curso de magistério, anteriormente e, portanto, já havia trabalhado num projeto junto à Prefeitura Municipal de São Paulo, no ano de 2005, com crianças surdas. Nesta escola atua com os alunos deficientes auditivos e intelectuais;
- professora Aline: graduada em 2011, dando aulas para 3º ano do EF e também cursou uma IES considerada de excelência;
- professora Ana: graduada em 2011, dando aulas para turmas de reforço nesta unidade escolar;
- professora Adriane: graduada em 2013, dando aulas para 2º e 4º anos do EF;
- professora Áurea: graduada em 2013, dando aulas para 2º ano do EF. Já havia sido inspetora escolar antes, nesta mesma escola;
- professora Alice: graduada em 2012, dando aulas para 3º e 5º anos do EF.

3.3.1 Em defesa da Escola Pública

Iniciamos as primeiras reuniões de Grupo Focal solicitando às participantes que se apresentassem destacando seu nome, IES onde cursou pedagogia e ano da graduação, tempo de atuação na referida unidade escolar e turma em que atuava no momento. A ideia era que pudessem registrar os fatos, que importavam para a nossa pesquisa, e que pudessem sentir-se

mais familiarizadas e sensíveis às perguntas e, ainda, que se acostumassem ao microfone e à filmadora, que iriam nos acompanhar por todos os encontros.

A primeira questão, aberta para todas as participantes, tangia sobre os motivos de sua escolha profissional.

A maioria delas declarou que embora soubessem das adversidades e dos desafios da profissão que haviam escolhido, estavam certas de sua escolha profissional. Como adversidades e maiores desafios destacavam desde os baixos salários e condições precárias de trabalho até as dificuldades de transporte às unidades escolares onde atuavam, o que afetava sua qualidade de vida na medida em que tomava muito tempo de seu dia. Segundo todas elas, sentiam-se cansadas e desanimadas em demasia, mas gostavam de atuar como professoras.

Por ser final de ano, ainda que fossem novatas na profissão, as marcas do cansaço estampavam os rostos das professoras. Queixavam-se da quantidade de trabalho que levavam, cotidianamente, para casa: correção de tarefas e cadernos, preparação de aulas, pesquisas necessárias ao preparo de suas aulas, especialmente porque não dominam todos os conhecimentos que precisam no exercício da docência polivalente, dentre outras atividades que solicitam tempo e envolvimento por parte das educadoras.

“Ser professor exige dedicação integral, você tem que se dedicar o dia inteiro. Você tem que preparar a sua aula, preparar o semanário, um monte de coisas...e aí você não consegue fazer tudo isso com tanta qualidade se você acaba tendo que atuar em duas ou três escolas. Infelizmente hoje você tem que fazer isso se você quer pagar as suas contas” (professora Aline)

A professora acima mencionada, que cursou uma IES considerada de boa qualidade, afirmou que as condições do trabalho docente foram amplamente discutidas durante sua formação em Pedagogia, pela maioria dos professores das variadas disciplinas.

No entanto, destarte essa professora declare a contribuição de seu curso de formação inicial na composição de sua visão de mundo, isso não se deu com a maioria das participantes. Nos momentos em que as professoras foram estimuladas a tecer considerações sobre as possíveis conexões entre suas condições de trabalho, questão da proletarização do trabalho docente e a relação com o curso de Pedagogia que fizeram, tiveram dificuldade em refletir sobre o assunto. E isso nos impõe uma reflexão no sentido de problematizar a tomada de consciência (ou inexistência dela) dessas profissionais, no momento em que adentram o universo da docência, especialmente na escola pública.

Importa-nos aqui destacar que esta reflexão nos sugere discutir em que medida o docente da escola pública está diretamente ligado ao cumprimento de metas impostas pelas

políticas públicas sem, contudo, poder participar da elaboração das mesmas, submetendo-se à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, como bem aponta Enguita (1991) em suas considerações. Cumprem, assim, um importante papel na cadeia produtiva, ainda que indiretamente, quando se pensa a partir do ponto de vista Marxiano acerca do papel do trabalho na produção capitalista.

Ademais, é interessante perceber o quanto a formação inicial em Pedagogia deixou de discutir essas questões contextuais, políticas, que as impedem, quando em sua atuação profissional, de realizar uma análise aprofundada das condições objetivas da realidade do trabalho docente e de sua própria profissionalidade. Talvez isso esteja implicado na formação de sua identidade de educadora polivalente, como foi discutido no item 1.6.2 deste trabalho.

Foi possível verificar que apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas professoras, as 13 participantes se declararam envolvidas com a construção de uma escola pública de qualidade e afirmaram acreditar na educação como instrumento de mudança, entendendo-se parte importante deste movimento de transformação. Nenhuma delas considerou desistir de sua função/profissão.

Duas professoras da escola A relatam sua preferência por trabalhar em escola pública, em detrimento das escolas particulares, apesar de sentir maior carência de materiais e de suporte. Uma delas afirma sua crença e seu compromisso com a escola pública:

“Eu me sinto realizada trabalhando em escola pública. Eu gosto. Eu também trabalho em escola particular, tenho materiais, todo o suporte, a escola lá me oferece, é muito bom. Mas eu gosto mesmo da escola pública, me identifico bastante com a escola pública. Quando cheguei aqui para trabalhar, eu não tive tanto susto porque eu vim da escola pública” (Professora Amália).

“Eu sempre estudei em escola pública, estudei minha vida inteira em escola pública. Eu sou de uma geração que eles primavam pela qualidade de ensino, não só na escola particular, mas na escola pública também. Eu acredito na escola pública” (Professora Angelina)

Importante perceber que ambas associam a escola pública às suas vivências: para elas, a escola que cursaram no passado, pública, foi a responsável por desviá-las do destino naturalizado em suas famílias que se constituía por somente permanecer estudando até o antigo primário e, na sequência, ingressar no mercado de trabalho para, futuramente, se casar. Assim, as professoras valorizam a escola como instrumento de mudança e sentem-se responsáveis, na condição atual de sua profissão, por oferecer essas novas possibilidades aos seus alunos e alunas. Claramente identificam-se com essa clientela, especialmente por questões de classe social, o que aproxima ainda mais as professoras da responsabilidade de

manter-se atuando na escola pública e de compartilhar sua experiência de sucesso (graduar-se) com seus alunos e alunas.

Todas as educadoras associam o valor da escola pública, que se efetiva por meio de seu trabalho docente, à perspectiva das práticas com bases sócio-históricas que provoquem a conscientização de seus educandos, promovendo a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, e pensam que seu papel é exatamente este: educar para a criticidade, para a construção de uma nova sociedade possível, como apontamos no capítulo 1 desta dissertação. Julgam, ainda, que isso só é possível ser feito na escola pública. As escolas particulares não lhes garantem essa abertura na medida em que mediam seu trabalho através da rigidez do material didático que oferecem e que focaliza, desde o ingresso da criança na escola, a competição pelo exame vestibular futuro, numa perspectiva excessivamente tradicional e com enfoque no conteúdo, no acúmulo de informações, em detrimento do aprofundamento e da reflexão sobre elas. E essa discussão tem grande relevância na medida em que as concepções de ensino e educação escolar estão aportadas nos conceitos de Educação para a reprodução ou para a transformação social: uma escola com vistas ao acúmulo de informações, sem, contudo, poder aprofundá-las ou questioná-las, aproxima-se do conceito de escola conteudista e, portanto, baseada numa teoria não crítica da educação (Saviani, 1985). As educadoras declaram seu compromisso com a escola pública e, mais do que isso, seu sonho de participar da construção de uma sociedade com novas bases.

Isso é possível ser observado nas falas das educadoras da Escola V:

“A utopia que me move nessa vida é a formação de cidadãos críticos, que eles tenham uma outra visão, diferente. Que eles possam mudar um pouco essa forma de ver a vida e se ver na vida”. (Professora Veridiana)

“Acho que a educação ainda pode transformar o mundo e para isso precisa da consciência das pessoas. Precisa ter uma integração entre a escola, nós, e a comunidade toda, né? Está muito difícil trabalhar no Estado, mas mesmo assim eu acredito que a educação pública é o caminho certo”. (Professora Vera).

As professoras, em unanimidade, apontam acreditar no futuro e que seu trabalho na escola pública reverbera neste futuro se realizado com consciência política e competência técnica, sendo possível melhorar a vida de todos, inclusive a delas. Mais do que uma crença, a transformação social por meio da educação, preferencialmente pública, é um desejo que vai se concretizando, diariamente, em sua atividade docente polivalente, na medida em que reconhecem que, permanecendo bastante tempo com os mesmos alunos e ensinando sobre

todos os campos do conhecimento, conseguem se aproximar da formação humana. Essa crença, associada ao desejo, produz a força que as mantem na profissão.

“Desde que eu tinha 5 anos, queria ser professora, mas por conta de ‘n’ motivos, só pude fazer a faculdade depois de bem mais velha. E eu me lembro até quando eu quis fazer a faculdade, eu trabalhava, na época, em um escritório de advocacia e eu disse ao meu patrão, que é um advogado, que ia fazer pedagogia. Ele ficou indignado e disse que isso não é profissão. Eu falei: -mas se hoje o senhor está sentado nesse lugar é porque teve uma professora. Aí, ele não falou mais nada. Meu sonho de ser professora é, justamente, para ver alguma coisa melhor lá na frente. Eu acredito que é possível. Embora a gente tenha bastante dificuldade.” (Professora Alice)

E para efetivar essa educação transformadora, como preceituada por Freire (1987), as professoras participantes julgam ser necessário ter uma prática que considere a escola pública com todos os seus atributos, com clientela própria e dificuldades específicas. Assim, sempre que apontam a necessidade de realizar um bom trabalho, dizem ter que partir da própria realidade que contorna a vivência daqueles e daquelas que estudam na escola pública e associar sua prática à essa realidade na intenção de conseguir a conscientização de seus educandos, provocando a mudança neles através da aprendizagem significativa.

“Eu passei por toda essa realidade, não mudou muita coisa. Acho que a tendência foi piorar. Então, eu respeito muito isso, eu acho que a gente tem que conhecer os alunos, sua realidade, e tem que respeitar isso. Claro que a gente tem que ofertar outras coisas para eles, mas tem que respeitar essa realidade. Trabalhar com a realidade social da criança da escola pública. Não adianta vir com um modelo de fora.” (professora Adriane, referindo-se à realidade da escola pública)

De acordo com Freire (1987), a educação necessita ser voltada para a conscientização sobre a realidade com vistas à transformação desta realidade. O pensamento político-pedagógico do autor se fundamenta na perspectiva do diálogo, da prática docente transformadora, não-tradicional, que gire em torno de práticas problematizadoras ligadas às ideias de liberdade e democracia, em que o educando seja agente de sua própria aprendizagem, construindo conhecimentos por meio da crítica. Uma educação humanitária, cidadã, elaborada com a participação de todos. Esses são, inclusive, os preceitos da atividade polivalente preceituada por Cruz (2012), discutidos no capítulo 1 deste trabalho.

A totalidade das professoras reconhece que o sistema educacional da escola pública não garante esse trabalho coletivo na perspectiva da educação para a formação humana, na medida em que não oferece condições de trabalho para que elas atuem de maneira mais competente. Exemplo disso é quando se referem às políticas pública de inclusão. Segundo as professoras, elas têm condições de trabalho muito precárias, e isso se agrava quando recebem

em suas salas de aula alunos e alunas com deficiências. Consideram que as políticas públicas deveriam considerar a má formação em Pedagogia, nas IES, que não contemplam em seus currículos uma boa formação para o trabalho com inclusão.

Apesar de tudo, as professoras continuam alegando a crença na escola pública como *locus* de formação de pessoas, por meio de sua prática docente polivalente, ainda que tenham que buscar sozinhas informações e formação para atender os alunos com deficiências em sua rotina diária, apesar de reconhecerem que seu curso de Pedagogia pouco discutiu essas questões com elas durante sua formação universitária.

“Acho que o sistema educacional da escola pública também não contempla esses alunos, e eles deveriam ser contemplados, porque se houvesse uma inclusão de sucesso, eles deveriam estar em uma sala menos numerosa onde o professor pudesse dar mais atenção.” (Professora Áurea).

Apesar do grau de insatisfação, as professoras destacaram que buscam aprimorar sua prática docente demonstrando, desse modo, a responsabilidade que assumem enquanto parte do processo. Mas, de modo geral, a crença na educação pública mantém-se constante na fala delas. Uma crença ora considerando as condições objetivas da realidade dos alunos e da própria realidade escolar, ora mantendo a esperança acima de tudo, com pitadas de um idealismo não-fundamentado, fruto do discurso oficial neoliberal que aloca no próprio trabalho docente a responsabilidade da (má) qualidade da educação pública. Em um processo de culpabilização, estas professoras se assumem, em muitos momentos, totalmente responsáveis por qualquer fracasso que possa ocorrer durante o processo de ensino-aprendizagem ou, outras vezes, culpam a realidade social e econômica dos alunos sem, no entanto, conseguir realizar uma leitura mais aprofundada das questões que estão implicadas no sucesso ou insucesso de sua ação docente, com todas as mediações presentes ou implícitas.

Vale, nesse momento, ponderarmos sobre o quanto os cursos de formação inicial de professores polivalentes, especialmente aqueles promovidos pelas IES privadas, não têm contribuído para que elas possam realizar leituras mais efetivas da realidade e possam, assim, repensar a própria escola pública, com protagonismo e autonomia.

Diversos aspectos foram observados nos encontros do Grupo Focal. Optou-se por organizá-los nos itens que se seguem e que envolvem as categorias de análise acima destacadas: 3.3.2) Teoria e Prática, que abará questões sobre o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia das IES privadas; as contribuições, segundo as informantes, do curso de Pedagogia em sua prática docente; impressões das professoras sobre o que julgam

ter faltado durante sua formação inicial, incluindo alguns recados que enviam para as Instituições formadoras, além de apontarem a necessidade de reestruturação da disciplina de estágio curricular. 3.3.3) A prática docente, que envolve a análise sobre as mediações que tangenciam sua atividade docente polivalente e a questão da formação em serviço, na perspectiva da socialização com as colegas mais experientes. 3.3.4) Polivalência.

3.3.2 Teoria e Prática: um vínculo indispensável

Ao se pensar a docência polivalente, emerge a necessidade de se questionar a relação existente entre teoria e prática a partir do processo de formação das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, torna-se possível compreender os meandros de sua atividade docente enquanto consequência de sua formação inicial superior, apesar de ser imperioso que se considerem todas as demais mediações presentes em sua prática.

Há de se ponderar a relação de interdependência e reciprocidade entre teoria e prática: é na prática que a teoria tem sua gênese e é na teoria que a prática encontra os fundamentos sócio-políticos e epistemológicos de sua existência. Teoria, isoladamente, não gera transformações e não produz novas realidades ou suscita novos questionamentos. A prática, entretanto, realizada sem aporte teórico, aproxima-se do espontaneísmo e se perfaz de modo inconsistente, além de não ser possível, sem bases teóricas e concepções definidas, pensar a prática criticamente no sentido de analisá-la e de avaliar, especialmente, as aprendizagens dos educandos e educandas.

Se a prática é o ponto de partida para a construção de novos saberes e se a ela “determina o horizonte do desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁZQUEZ, 2007, p. 215), a teoria não se institui apenas enquanto um produto da prática, mas enquanto o ponto de mediação desta antes de retornar a si mesma, transformada e aprimorada, permitindo a transformação e as novas ações, que partiram da reflexão: eis a práxis.

Partindo da análise das falas das professoras polivalentes participantes foi possível perceber que no interior das IES privadas formadoras a ação docente, no geral, veicula um saber acrítico e a-histórico que reitera a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, reforçando a divisão entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, desenvolvendo um papel conservador, o que contribui para perpetuar e legitimar uma ação sectária da educação básica em sala de aula, na medida em que refletirá na prática docente das professoras graduadas nessas IES. Vê-se que as matrizes curriculares não estão baseadas no conceito de práxis educativa como condição para a efetivação de uma educação básica de qualidade social.

a. O distanciamento entre a teoria, aprendida na faculdade, e a realidade da escola pública: o esvaziamento da noção de *práxis*.

As professoras declaram, de modo unânime, que há uma profunda cisão entre a teoria, compartilhada durante o curso de Pedagogia, e sua prática docente cotidiana, especialmente nas escolas públicas.

Duas professoras da escola A, Aline e Amália, que cursaram IES privadas consideradas de boa qualidade, destacam que seu curso de formação inicial não proporcionava a articulação entre teoria e prática. Elas reconhecem que a teoria aprendida é útil na medida em que as auxilia nas questões de sala de aula, mas que a faculdade deveria ter oferecido mais espaços e dedicado mais tempo às atividades que propiciassem o entendimento da teoria a partir de sua articulação com a prática e com a realidade das escolas públicas.

Como exemplo, Aline e Amália apontam que a graduação as ensinou como compreender quem é seu aluno e de que lugar ele vem, olhando a partir de uma perspectiva sócio-histórica, e que esse olhar cuidadoso e necessariamente aportado nas teorias com viés sociológico e filosófico, as ajudam a definir seus planejamentos, especialmente a partir das necessidades prementes de seus educandos e educandas, bem como compreender comportamentos desses a partir de teorias do desenvolvimento. Mas, ainda assim, sentem que faltou à formação inicial conferir significado e sentido às teorias compartilhadas, propondo vivências, discutindo exemplos práticos, estudando casos reais das salas de aula. Afirmam que a reelaboração, para encadear teoria e prática, se deu muito mais na socialização com as demais colegas mais experientes no interior das escolas onde trabalham, do que durante sua passagem pelos bancos acadêmicos.

Essa constatação nos permite considerar alguns aspectos importantes e suscitar alguns questionamentos:

- a) Em que medida os saberes experienciais, aqueles desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano das professoras e que derivam de sua vivência pessoal e profissional, por elas validados e destacados por Tardif (2002) e Pimenta (1999), estão muito mais presentes em sua atividade docente polivalente do que os saberes emanados na formação inicial das IES privadas;
- b) Em que intensidade a socialização com as colegas é muito mais eficaz na questão da formação em serviço do que a própria formação inicial, tão apartada da realidade da sala de aula, especialmente das escolas públicas;

- c) O quanto as práticas, estanques e monodisciplinares, do curso de graduação em Pedagogia se distanciam das necessidades inter e transdisciplinares que estão implicadas na atividade docente do professor polivalente.

Todas as professoras destacaram que a carga teórica da faculdade é grande. Todavia, quando solicitadas no curso das conversas do Grupo Focal, não conseguiram explicar conceitos basilares dos teóricos, segundo elas, mais estudados durante a Pedagogia.

Isso tudo nos permite, então, problematizar outras duas questões essenciais: a prática pedagógica dos professores formadores nas IES privadas e a questão dos currículos dos cursos de Pedagogia dessas IES.

Sobre a primeira questão acima referida, remetemo-nos ao que foi anteriormente discutido no capítulo 1 sobre a profissionalidade polivalente e seus elementos, tais como a necessidade do trabalho coletivo e a relação entre disciplinaridade e práticas interdisciplinares, requisito do trabalho polivalente, no sentido de problematizar o modelo de prática docente que é oferecido às futuras professoras pelas IES privadas, especialmente quando se considera que estão formando profissionais para trabalhar na perspectiva da polivalência, questionando: “quais Pedagogias ou Tendências Pedagógicas sustentam/orientam práticas docentes polivalentes?” (FUSARI, 2014)

A voz das professoras entrevistadas nos permite afirmar que as IES privadas estão aportadas em práticas individualizadas e estritamente disciplinares, carecendo de trabalho coletivo e necessitando, em primeira ordem, da discussão acerca da própria prática polivalente que seus egressos terão que assumir. Vale observar que nenhuma das professoras entrevistadas ao menos citou a palavra “polivalência” ou “polivalente” quando se referiram ao seu papel e à sua prática pedagógica, o que será discutido ainda mais adiante neste trabalho.

Em segundo lugar, é possível destacar que a realidade do currículo formal dos cursos de Pedagogia das IES privadas apresenta um enorme descompasso em relação às necessidades de formação de profissionais que atuam na perspectiva da polivalência, especialmente quando essa atuação ocorre na escola pública.

Algumas discrepâncias, nesse sentido, podem ser elencadas: falta de conexão dos currículos das IES privadas com os projetos eco-político pedagógicos dos cursos; falta de um projeto de estágio curricular competente (isso será melhor discutido adiante); ausência de aprofundamento teórico e de maior vinculação entre teorias e prática. Os currículos dos cursos de Pedagogia vêm trabalhando seus conteúdos sem aprofundamento e sem conferir sentido para as teorias trabalhadas. Prescindindo de uma clara conexão entre teoria e prática, as teorias trabalhadas não têm meios de serem transdisciplinarizadas pelos futuros professores

que, no curso de sua atividade docente, não conseguem compreender a relação entre o que estudaram e o que seus alunos necessitam.

“Tive muita defasagem de currículo na faculdade. Foi uma matéria assim que eu não aproveitei bem, eu sinto falta hoje...porque é importante saber o que é um currículo” (Profa. Alice, se referindo às disciplinas de metodologia e didática)

“No curso de Pedagogia a gente fez um semanário. Só que não é real. Teoria, a gente faz tudo em cima da teoria, e a prática não condiz sempre com a teoria. Então assim, adaptações. Às vezes o aluno tem uma turma muito boa, que produz bem, mas não...aquele aluno tem dificuldade em matemática. Então a gente foca mais em matemática, mais nas operações do que na leitura. Eu aprendi isso no ano passado...mas foi com a minha coordenadora daqui. Eu concordo com a colega...eu acho importante também saber o que é um currículo. Mas só vim aprender isso aqui na escola, no ano passado também.” (professora Adriane).

Como aponta Pimenta (1999), não basta que as IES lhes repassem os conhecimentos científicos, mas, sobretudo, é necessário que o aluno em formação seja capaz de reelaborar esses conhecimentos no sentido de transformá-los em saberes. E os saberes são sempre reelaborados a partir e com base na prática.

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análises das diferentes perspectivas disciplinares (história, geografia, etc.). (PIMENTA, 1999, p.26)

A realidade descrita por Pimenta (1999) pode ser concretamente observada nas falas das professoras participantes que apontam, a todo momento, uma cisão profunda entre a teoria compartilhada na formação inicial e a prática da sala de aula nas escolas estaduais onde atuam.

“A gente aprende algumas coisas na faculdade. Na época, eu acho que aquilo foi ensinado. Mas a gente não lembra porque não teve significado para nós”. (professora Vilma, que teve sua fala corroborada pela professora Veridiana)

Durante as conversas, as professoras relataram que seus professores da faculdade buscavam sempre ressaltar a importância em se conferir significado àquilo que se ensina, no intuito de que ocorra a mudança de comportamento de seus alunos e alunas, a partir da assimilação dos conhecimentos. Todavia, observavam que a própria prática de seus professores formadores estava longe disso. Assim, formando professores com bases teóricas descontextualizadas e sem permitir as reelaborações da teoria em sua prática docente, a questão dialética entre a atividade docente e sua sustentação teórica fica muito fragilizada na medida em que reconhecemos que a atividade docente é quem deve fomentar a construção de

conhecimentos pedagógicos. Sem compreender o significado das teorias, os futuros pedagogos não terão condições de realizar essa relação.

“Uma coisa é lá na faculdade, na teoria, e outra coisa é na prática, no dia a dia” (Profa. Alice)

“Era muito conteúdo (se referindo à faculdade de pedagogia). Eles queriam dar muita teoria e não davam prática. Então, as coisas realmente que o professor precisava aprender na sala de aula, não era ensinado”. Profa. Ana)

A fragilidade da formação inicial é, inclusive, reverberada na noção que as professoras trazem sobre algumas generalizações compartilhadas durante o curso de Pedagogia, como por exemplo, a noção de “criança”, como se todas fossem iguais, sem considerar questões de classe social, de gênero, de etnias, do lugar de onde vêm, do local onde vivem, com suas experiências pessoais e as mediações da localidade sobre si. Não havia durante a faculdade, segundo 10 das professoras, discussões mais aprofundadas sobre teorias da infância, o que faz com que elas, agora, percebam isso como “falta de união entre teoria e prática”. Não conseguem reconhecer a aplicabilidade das teorias que aprenderam quando recebem as crianças “reais” em suas salas de aula das escolas estaduais onde atuam. E o processo de construção dos saberes necessários à prática educativa necessita ser permeado pelo compartilhamento de teorias discutidas com aprofundamento e a possibilidade de atribuir significado a essas teorias, resignificando-as através da prática.

“O desenvolvimento de nosso trabalho aqui tem muito a ver com a metodologia que aprendemos na faculdade. A criança não se desenvolve exatamente daquela maneira que nos ensinaram. As crianças são diferentes; muitas vezes na faculdade minha professora dizia ‘Comece por aqui que vai dar certo’. Mas não está dando certo. E o que eu vou fazer agora?” (professora Ada)

Percebe-se que a falta de vivência prática faz com que elas não consigam realizar as necessárias reelaborações acerca das teorias aprendidas e não conseguem, assim, utilizá-las como suporte/apoio para sua atividade docente. É possível, no entanto, perceber que essa questão poderia ser modificada através de um Estágio Curricular decentemente projetado e realizado com fundamentos e acompanhamento. Nesse sentido, esta pesquisa aponta para a necessidade e urgência em se ter um novo olhar sobre a questão do estágio, o que será discutido adiante.

Duas professoras, Vera e Vilma, apontam que as teorias estudadas durante a faculdade, e que não lhes disse nada em termos de prática docente, agora estão sendo retomadas por elas por um motivo muito concreto: o desejo e a necessidade de conseguir

alguma estabilidade no trabalho de professora através de concursos públicos. Estão retomando a teoria por que é “*matéria de concurso*”. Assim, foram capazes de explicar partes das teorias de Vygotsky, Wallon e Piaget, mas em nenhum momento, quando lhes foi solicitado, conseguiram associar essas teorias às suas necessidades de sala de aula. Não conseguem realizar a conexão entre essas teorias e a sua prática docente. Isso nos permite inferir que o único significado e sentido destas teorias, para ambas, seja possibilitar a ascensão profissional, a busca da estabilidade na profissão, a certeza de não ficarem sem aulas no ano/semestre seguinte e uma busca por segurança que, na condição de contratadas, não as tem.

Por fim, vale apontar a crítica realizada pela professora Ana que pondera que o tempo de duração do curso de Pedagogia é insuficiente para tudo o que precisam aprender. Parte das IES privadas tem cursos de 6 ou 7 semestres³⁷, com parte das disciplinas oferecidas na modalidade a distância.

b. O que as IES privadas não ensinaram, no julgamento das professoras polivalentes: a formação inicial ineficaz frente às necessidades reais da escola pública

Como já apontado anteriormente, as professoras julgam haver um grande distanciamento entre aquilo que foi ensinado durante o curso de Pedagogia e a realidade da sala de aula.

Quando questionadas sobre a maneira como preparam suas aulas e sobre quais bases, as 13 participantes declaram que enfrentam dificuldades para executar tal tarefa pois a ordem teórica aprendida na formação inicial é muito diferente das demandas reais que enfrentam na docência polivalente.

“Na faculdade que eu fiz, eu não aprendi nada de como dar aula.....absolutamente nada. Quer dizer, teve uma coisa que pareci com aula, assim...como era? ... acho que era projeto. Mas era só um vislumbre, distante de uma sequência didática. Mas, assim, na prática é que estou vendo o que é, o que realmente faz sucesso com os alunos.”
(Profª. Vilma)

³⁷ Tempo de duração da Licenciatura Plena em Pedagogia em algumas das principais IES privadas da cidade de São Paulo (dados dos sites das próprias Instituições). Unip, 6 semestres; Uninove, 6 semestres; Anhanguera Educacional, 7 semestres; Puc-sp, 8 semestres; Mackenzie, 8 semestres; Faculdades Sumaré, 8 semestres; Estácio de Sá, 7 semestres; Campos Sales, 6 semestres; FMU, 6 semestres; Unitalo, 6 semestres; São Judas, 8 semestres; Universidade Metodista, 8 semestres; Universidade Anhembimorumbi, 8 semestres, Zumbi dos Palmares, tempo de duração não informado no site. As informações foram obtidas nos sites das referidas Instituições em setembro de 2015.

“Eu tinha pego a turma um dia antes, segundo ano, nunca tinha dado aulas. Aí cheguei em casa em pânico! Comecei a olhar na internet, fiz uma aula lá, planejei. Porque na faculdade a única coisa de plano de aula que eu tinha era aprender a criar objetivos, aprender a usar os verbos corretamente, mas na prática, mesmo, eu não sabia nada. Tá bom...quero que meu aluno compreenda... mas o que eu vou fazer para ele compreender? Foi muito difícil, e foi o livro didático que foi me ajudando”.

(professora Ana)

É possível perceber que se não conseguem compreender a teoria como algo que possa ajudá-las a orientar sua prática e pensar as intervenções possíveis para com seus alunos. A professora Angelina, por exemplo, durante sua fala, atesta o valor das teorias, mas despreza-as enquanto base para suas necessidades práticas no exercício da docência. Atribui às disciplinas metodológicas a responsabilidade de lhes ensinar a ministrar aulas. Não consegue compreender a real utilidade da teoria em sua prática docente polivalente e queixa-se da faculdade não a ter auxiliado nas técnicas de como ensinar.

“Eu terminei meu curso de Pedagogia em 2011. Eu tive uma formação muito teórica na faculdade. E acho que essa formação me ajudou muito. Como aplicar a metodologia dentro de sala de aula não, isso realmente eu acho que a faculdade deixou a desejar. A teoria eu tive. E ela me ajudou bastante, e até hoje me ajuda” (profa. Angelina)

A queixa de não ter sido preparada para exercer a função de ensinar foi recorrente na fala de 11 das participantes. Todas sentiam-se despreparadas ao iniciar a vida profissional e julgavam que a faculdade não ensinou as técnicas da aula, da transposição didática ou tampouco os conteúdos diversos que necessitam ensinar na prática da docência polivalente. Ou seja, não se sentem preparadas para as duas características fundamentais para exercerem a docência na perspectiva da polivalência, que lhes cabe enquanto função: domínio dos conhecimentos e conteúdos e como desenvolvê-los com seus alunos. Isso aponta para a fragilidade dos currículos das IES privadas, que não associam teoria à prática, e à fragilidade dos projetos de Estágio Curricular destas Instituições que deveriam, como apontamos anteriormente, servir como *locus* privilegiado para oportunizar a prática da docência antes das professoras graduarem-se e irem compor os quadros funcionais das escolas públicas na condição de docentes.

Entretanto, duas das participantes, justamente aquelas que cursaram IES consideradas de boa qualidade pelo mercado de trabalho, sendo ambos os cursos compostos por 8 semestres, no mínimo, consideram ter sido bem preparadas para a docência e acreditam que a Faculdade de Pedagogia contribuiu muito, através das discussões teóricas, especialmente em Sociologia, Metodologia do Ensino da História, Psicologia, Filosofia e Didática, no sentido de

oferecer-lhes insumos para que hoje possam preparar suas aulas com competência técnica e refletindo sobre o que verdadeiramente importa aos alunos.

“A minha prática hoje é resultado do que aprendi na faculdade. Paulo Freire, eu acho que é importantíssimo na minha prática tanto que quando estou meio deprimida, vou ler Paulo Freire. Eu acho que ele me põe de volta par a realidade, me coloca um pouco de esperança em relação a escola pública, principalmente. Agora, eu acho que a Didática para mim foi fundamental, Didática, Filosofia, Psicologia, é difícil aponta uma, todas foram importantes para mim. Trazem uma contribuição muito bacana para minha profissão. Eu não posso salientar somente uma em minha prática.” (professora Amália)

“Eu acho que Sociologia, psicologia, filosofia foram as que mais me ajudaram, principalmente quando entro na sala de aula. Metodologia da História também. O professor era ótimo. John Dewey eu gosto muito quando ele fala de que temos que experimentar, ter contato com a experiência. Pra gente não deixar isso de lado. Paulo Freire também fala isso, de trabalhar com a realidade do aluno. Eu acho tudo isso super válido. (professora Aline)

Entretanto, as mesmas professoras acima mencionadas apontaram a fragmentação entre teoria e prática no seu curso de Pedagogia, como apresentado no início do item A. Parece-nos, assim, que o grande valor que atribuem ao seu curso de Pedagogia está nas disciplinas de fundamentos, que as auxiliaram a ter um olhar diferenciado sobre seus alunos e alunas, e não meramente pela formação metodológica que as aproxima da prática, como se elas pudessem, por ter aporte teórico, desenvolver melhor sua prática, ainda que se sintam despreparadas para isso no início de sua carreira de professoras.

Todavia, importa ressaltar que todas elas, sem exceção, embora reconheçam algumas contribuições do curso de Pedagogia em sua prática docente, apontam que a socialização com as colegas mais experientes na escola é a maior responsável por mediar sua prática. E esse tipo de formação em serviço será melhor discutido adiante.

Das 13 entrevistadas, 10 apontaram que não aprenderam, na faculdade, as burocracias necessárias ao trabalho nas escolas públicas. Destacam que o pouco que aprenderam sobre as rotinas e necessidades burocráticas para a profissão de professora foi insuficiente e totalmente apartado da realidade da educação escolar e do que lhes é solicitado pelas unidades escolares, como preenchimento de diários de classe, fichas de encaminhamentos de alunos e alunas em caso de necessidade de diagnóstico, fichas de acompanhamento diário solicitadas pelo Estado ou pelas próprias escolas, relatórios de alunos, relatórios para transferência de alunos entre escolas ou entre salas, dentre outros documentos. Porém, pode-se perceber que isso não se constitui meramente como parte das rotinas burocráticas da educação escolar pública, mas, sim, como uma necessidade de registro, primordial para o bom acompanhamento do

desenvolvimento dos alunos e, também, para a qualidade de vida e de trabalho das professoras. Explicam que, como não aprenderam isso na faculdade, acabam perdendo muito tempo agora, especialmente tendo que levar esse tipo de trabalho para fazer em seu período de descanso.

“Saber preenche um diário não vai melhorar a minha prática em sala de aula. Poxa! Mas vai melhorar a minha qualidade de vida como professor que precisa ter mais tempo para poder preparar uma aula, que precisa estar mais disposta, com melhor humor para encarar aquele aluno. Hoje, você passa o final de semana inteiro se matando, fazendo diário, e você chega...isso influencia na sua prática de qualquer maneira. Porque a maneira como você passa os seus dias, influencia na sua prática. (professora Adriane)

“O que faltou muito em minha formação foi a parte burocrática, preencher diário, relatório, fazer relatório de aluno, esse tipo de coisa. Ficou faltando MUITO. Inclusive agora eu tenho que fazer relatório dos meus alunos, eles vão sair daqui e vão para outra escola e tem que ter relatório individual de cada aluno. E como escrever? Tenho que ter cuidado porque da maneira que você escreve eles podem taxar o aluno. Uma palavrinha aqui, outra ali... você pode interferir muito na vida do aluno se fizer isso mal. Na faculdade, o pouco que aprendemos foi jogado.” (professora Valentina)

Isso pode demonstrar o quanto as questões burocráticas ocupam um lugar importante na rotina profissional das professoras, em detrimento, muitas vezes, das questões pedagógicas. Se a educação, por meio de seus profissionais, tem a função de proporcionar formação humana, especialmente quando se discute a docência polivalente, o valor dado a essas duas questões está invertido: as questões burocráticas têm se imposto para essas professoras que ficam muito mais preocupadas em cumprir com as burocracias perdendo, inclusive, seu tempo de descanso e, principalmente, concorrendo com o tempo dedicado à preparação de aulas, pesquisas e outras demandas ligadas aos conhecimentos e à realização de suas aulas que, de fato, é o que importa para um educador.

Uma reflexão nos é provocada sobre qual valor o sistema educacional tem dado para as ordens burocráticas ou pedagógicas verificando, inclusive, que as próprias políticas públicas reforçam a necessidade de se burocratizar cada dia mais os processos em detrimento da própria gestão do conhecimento e da informação e da formação humana. Essa carência acaba criando uma ciranda perversa: as escolas cobram muitas burocracias, as faculdades não ensinam essas burocracias, as professoras iniciantes sentem essa defasagem e julgam que o mais importante que deveriam ter aprendido seria isso, tão cobrado pelas unidades escolares. As faculdades não levam em conta essas demandas das escolas pois não se relacionam com a educação básica de maneira próxima e estrutural e, assim, não formam as educadoras nesse

sentido ou tampouco respondem às necessidades impostas pelas políticas públicas. Isso é sentido pelas professoras e pelas próprias escolas, na prática cotidiana.

Além disso, as equipes de gestão, especialmente as Coordenadoras Pedagógicas, que já se sentem sobrecarregadas com muitas tarefas, não oferecem o suporte para as professoras no sentido de ensiná-las as burocracias. Todavia, as cobranças por essas burocracias é grande e faz com que as educadoras se preocupem bastante com essas rotinas, sempre em detrimento das questões pedagógicas. Acabam dedicando o tempo que poderiam cuidar de sua qualidade de vida, ou mesmo de preparar suas aulas e realizar suas pesquisas, à aprendizagem destas rotinas e burocracias. O mesmo acontece nas reuniões de ATPC, em que parte do tempo é utilizado na socialização entre colegas mais experientes e professoras iniciantes sobre as rotinas e burocracias. Sempre em detrimento do pedagógico.

Uma outra questão pontuada por todas as 13 professoras foi em relação ao trabalho na perspectiva da inclusão. Apontam que a faculdade não as preparou para uma exigência do Estado e que merece cuidados: o trabalho com alunos e alunas com deficiência. E isso nos permite pensar em duas direções: a) o quanto as políticas públicas parecem estar sendo construídas sem a participação das escolas e dos professores e professoras, na medida em que se apresentam totalmente descontextualizadas. Quando assumem desenvolver um trabalho em que não se oferece, minimamente, recursos materiais e humanos, qualificados para tanto; b) o quanto as faculdades formadoras de professores estão afastadas da realidade das escolas públicas, na medida em que não contemplam em seus currículos disciplinas de formação para o trabalho com a inclusão. O grande descompasso reside no fato de as políticas públicas, por meio do Estado, estarem totalmente distanciadas dos centros formadores de professores, em nível superior. Destarte o Estado tenha concedido à iniciativa privada parte significativa da formação dos professores polivalentes que atenderão à alunos e alunas com deficiência, ainda se mantém a lógica da separação entre aqueles que pensam (legislam) e aqueles que executam (IES formadoras), haja vista a defasagem entre o que preceituam as políticas públicas para a educação básica e os frágeis currículos das IES privadas. Falta interesse político, articulação, comprometimento com a educação de qualidade social, falta seriedade no trabalho das IES privadas. E, desse modo, falta qualidade no trabalho docente realizado para as pessoas com deficiência

“A faculdade não me ensinou a trabalhar com inclusão, e eu tenho que trabalhar com inclusão. Eu tive uma matéria online de inclusão. Como é que eu vou avaliar a aluna da inclusão? Eu tenho que manter o parâmetro do segundo ano...ela é uma aluna do segundo ano, então ela tem que atingir o parâmetro do segundo ano? Ou eu tenho que

fazer um parâmetro diferente para ela? Perguntei isso para minha coordenadora aqui da escola, e ela não soube me explicar...” (professora Áurea)

“Eu sinto muita dificuldade. A gente tem nossos cadeirantes na sala. A minha aluna cadeirante precisa de um escriba. Mas eu dou aula, explico a matéria, e enquanto meus alunos estão fazendo a lição, eu sento com ela e faço a atividade. Aí, um grita, outros se pegam, sai briga...eu tenho que me virar sozinha. A faculdade devia ensinar isso pra gente. (professora Vera)

“Eu preciso ensinar para todos, dar aula para todos. Mas a minha aluna não escreve por causa da deficiência. O que eu devo fazer?” (professora Veridiana)

“Inclusão na faculdade é só um livro que a gente leu e fez um fichamento” (professora Valéria)

“Eu senti muita falta de que o curso de pedagogia tratasse sobre a questão da inclusão na faculdade. Quando eu comecei a dar aula, fala-se muito dos direitos das crianças, tem até a professora de recursos. Mas que tipo de atividades você pode preparar para esse aluno? Na faculdade é tudo jogado e teórico, porque você pensa naquele aluno, naquele momento. Você não pensa nele inserido em uma sala com mais de 30 alunos. ” (professora Ada)

Ainda, a questão da inclusão social, de modo mais geral, foi apontada por uma das participantes:

“Na faculdade eles não mostram o outro lado que existe, que existem outras crianças, que eles são diferentes. Aqui ficam querendo encaminhar a mãe para a psicóloga, a criança para psiquiatra. Eu não sei se é certo ou errado, não tenho bases para opinar. E é meu aluno. ” (professora Angelina)

Parte das professoras não se sente preparada, didaticamente, para a docência polivalente. Uma delas diz que não aprendeu a trabalhar fora do “sistema tradicional” de ensino, numa clara demonstração do quanto as IES ainda modelam seus alunos pelo seu próprio comportamento, oferecendo aulas tradicionalmente baseadas na aula expositiva, sem problematização de seu próprio conteúdo.

Outras questões que permearam a conversa das educadoras durante a realização dos encontros de GF: apontam que não aprenderam a trabalhar com o concreto, com a realidade dos alunos; uma delas diz não ter ideia do que é um currículo; outra, julga não saber como avaliar seus alunos e que não aprendeu nada sobre isso na faculdade. Outras duas, sentem falta de saber conduzir ou gerir conflitos em sala de aula e alegam ter aprendido a fazer isso “na rotina do dia a dia”, sem bases teóricas que as apoiem e sem auxílio da Coordenação da escola. Uma professora diz que a faculdade não lhe ensinou que ela poderia aprender com seu aluno e que ela não era a detentora do saber: alega ter aprendido isso e ter ficado feliz com essa descoberta. Outra professora aponta sentir falta de conhecimentos específicos que a faculdade não lhes ensinou, especialmente na condição de professora polivalente, tal como trabalhar com a sexualidade dos alunos. Ela diz não saber o que fazer quando precisa mediar

uma conversa das crianças ou mesmo se deve coibir ou não comportamentos ligados à sexualidade. Não se sente preparada para abordar esse assunto com seus alunos e alunas.

“Fora a disciplina de Didática, que me ajuda na sala de aula, na elaboração dos conteúdos, o resto não me ajudou em nada, porque era muita, muita teoria. (professora Ada)

A maioria delas salienta que os conteúdos da faculdade não são aprofundados suficientemente. Destacam que não aprenderam a trabalhar com interdisciplinaridade ou projetos, que desconhecem a LDBEN e o ECA com a profundidade necessária solicitada por sua prática docente atual e sentem-se despreparadas para alfabetizar seus alunos.

Acerca das teorias que foram compartilhadas e ensinadas pelas IES formadoras, foi possível perceber que, embora elas possam referenciar um ou outro teórico não conseguem, de fato, compreender a aplicabilidade daquilo em sua prática polivalente cotidiana. Piaget, Wallon e Vygotsky são os teóricos que, de modo geral, todas citaram ao menos uma vez quando foram solicitadas a rememorar as teorias da Faculdade. Todavia, é a teoria de Emília Ferreiro que mais fortemente embasa a prática dessas professoras numa clara menção que as professoras polivalentes entendem seu trabalho de alfabetização baseado na questão da alfabetização e letramento da linguagem tão somente. Pouco se remetem à alfabetização matemática, à alfabetização em geografia, em história e nas demais áreas do conhecimento que fazem parte do rol de conteúdos que necessitam ser ensinados por elas nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Apesar de as professoras proclamarem que a faculdade de pedagogia é muito teórica e descontextualizada da prática real da sala de aula que hoje elas enfrentam na condição de professoras polivalentes, elas não conseguem perceber a aplicabilidade dessas teorias em sua prática. Além disso, é possível perceber a falta de projetos inter e transdisciplinares na formação inicial que sirvam como exemplos/modelos para seu cotidiano de professoras polivalentes.

Ainda sobre o descompasso entre teoria e prática, vale ressaltar que elas não conseguem visualizar as teorias como algo a que devem se remeter quando precisam compreender, criticamente, a sua prática. E quando se remetem às teorias, valem-se invariavelmente das teorias do comportamento e raramente apontaram teorias sociológicas ou filosóficas. Isso pode apontar para uma visão psicologizada reforçada e oferecida na formação de professoras polivalentes, carecendo, portanto, de uma visão mais contextualizada que parta da análise do contexto do aluno, sua vivência e suas demandas reais.

“Eu não fico nem cá, nem lá. Eu vejo as teorias...aí quando eu vejo as crianças, a realidade deles, né...aí eu fico –ah! Esse cara nunca entrou numa sala de aula, não sabe daquela criança, o que ela está passando...e vem falar pra mim que assim tudo é fácil, tudo são flores, e não é. Ora, tem uma criança, aí eu falo, o cara tinha razão, o Vygotsky tinha razão. Aí, olho para outro cara (se referindo a outro teórico da educação) e acho que ele era louco. Depois, vejo que ele tinha razão. Assim, a teoria ajuda em parte” (Profa. Valentina).

“A gente não pode desprezar a teoria e colocar só a prática, né? Mas nós temos que ligar, fazer essa ligação entre teoria e prática. E daí o projeto de estágio poderia ajudar, deveria servir para isso” (profa. Aline)

Para finalizar, as professoras foram convidadas a deixar, idealmente, um recado para as IES formadoras e aos seus professores. Esses recados refletem, de modo precípuo, o sentimento que elas têm de que a faculdade é distanciada da realidade da escola pública e que a prática dos professores formadores está deveras descontextualizada da realidade que enfrentam agora. Na totalidade, os recados tangem sobre a distância que existe entre as IES privadas, a prática disciplinar de seus professores e a necessidade de que tangenciem suas aulas e a preparação de seus alunos, a partir das demandas das escolas públicas estaduais.

“Eu acho que seria bacana se os meus ex-professores ouvissem mais os questionamentos de quem já está dentro da sala de aula. Porque muitos dos professores que eu tive na faculdade não estavam mais na sala de aula do ensino fundamental há muito tempo. Então, se eles ouvissem mais, talvez teriam focado as aulas para uma coisa mais prática e menos teórica. Não que a gente não precise do teórico, mas eu acho que eles teriam casado mais uma coisa a outra” (professora Áurea)

“Se eu pudesse dar um recado para meus professores eu diria que o mundo aqui dentro da escola é diferente do que eles imaginam” (professora Veridiana)

“Sugiro que eles deem uma passadinha rápida nas escolas públicas para eles se atualizarem um pouquinho para ver como estamos trabalhando, como é a realidade agora” (professora Valentina)

“Os professores deveriam vir na escola pública, vivenciar seus problemas, assistir aulas, ver que criança de escola pública é bem diferente daquela da escola particular. Se eles não sabem essa diferença, a filosofia e a sociologia que eles ensinam, não serve para nada”. (professora Vera)

Em sua maioria, as professoras apontam reconhecer o distanciamento que seus ex-professores têm das escolas públicas posto que, segundo elas, a maioria cursou escola básica particular e universidade pública, piorando ainda sua visão e vivência acerca da realidade que as cerca cotidianamente.

“Na faculdade particular, a maioria dos professores são mestres, doutores, mas nunca passaram na porta da escola pública. A maioria das pessoas que fazem particular, vão dar aula nas escolas públicas, como nós. Eles nos falam pra fazer assim ou assado;

mas na escola pública não tem material, as crianças não são fáceis de trabalhar. (professora Valentina)

“Eu acho que o professor que está lá na faculdade, ele estudou muito, ele sabe muitas coisas. Todos os professores que tive eram da UFSP, inteligentíssimos, tinham doutorado. Mas não tinha nenhum professor que a formação dele era pública (referindo-se à educação básica). E meus professores não entravam há muito tempo em uma escola pública, não sabem o que é uma sala de aula. Eles estudaram muito, fizeram muitas teses, mas não vieram mais aqui, não viram que a coisa mudou, que nossa sociedade mudou, que nosso aluno mudou e muito!” (professora Amália, que cursou IES privada considerada de boa qualidade pelo mercado de trabalho).

“Se nossos professores não saírem das faculdades e não vierem para a escola pública para conhecerem a realidade, isso não vai dar uma boa formação para esses novos professores que estão saindo de lá. Porque eles chegam aqui e se assustam. Não fazem um bom trabalho. Tem que entender esse aluno, o contexto dele, a escola. (professora Aline”)

“Nós temos que saber lidar com os diversos conflitos que têm em sala de aula, aplicar, desenvolver as atividades, avaliar os alunos, avaliação contínua, e muitas vezes você acaba não fazendo isso como deve ser. A faculdade só pincelou as coisas. Eu aprendi alfabetização e letramento, mas não aprendi matemática na faculdade. Então, o que a criança tem que aprender primeiro? No fim, cada professor da faculdade segue seu livro didático e vai vendo...vai seguindo seu livro. (professora Ana).

“Muitos professores da faculdade só têm conhecimentos, muitos, mas não têm vivência. Falta esse conhecimento para eles: da prática. Eles têm mestrado, doutorado, mas não têm paciência em ensinar, não têm didática. Alguns professores eram conhecidos como melhores professores da faculdade, escreviam livros, mas deixavam todo mundo de exame. Se ninguém aprendeu, ele não se sente parte do problema?” Professora Ana

E, assim, nos cabe resgatar o que discutimos no primeiro capítulo deste trabalho sobre as condições objetivas da realidade brasileira que provoca uma inversão desigual: pessoas que cursam educação básica nas escolas públicas, de pior qualidade, não conseguem garantir espaço nas universidades públicas, ao passo que pessoas que cursaram educação básica privada, de qualidade superior, estão melhor preparadas para ingresso nas universidades públicas, de boa qualidade, no geral. Parte deste último grupo, está na docência das universidades públicas e, parte delas, nas IES privadas. Assim, justifica-se a pouca conexão deles com a realidade das escolas públicas.

c. O que as professoras apontam como contribuição do curso de Pedagogia em sua prática docente polivalente.

As maiores contribuições das IES privadas apontadas pelas professoras participantes referem-se às teorias acerca da alfabetização e do letramento. Destacam que a teoria de Emília

Ferreiro³⁸ foi bastante discutida durante seu curso e têm utilidade prática em sua atividade docente, orientando o processo de alfabetização de seus alunos e alunas.

“Eu acho que fazer duplas produtivas é muito bacana. Colocar um pré-silábico com um silábico sem valor.... Colocar um silábico com valor com um silábico alfabético. Eu acho que é muito produtivo para eles. Isso a faculdade me ajudou a entender, o agrupamento produtivo” (profa. Áurea)

“O que ajudou muito foi a questão da Emília Ferreiro porque antes eu achava que estava errado, e pronto. E hoje não. Eu consegui entender melhor a escrita e a aprendizagem da criança. Mesmo ela não escrevendo certo, eu consigo perceber que ela está se desenvolvendo nesse processo da escrita, que é um longo processo. (professora Ada)

É possível conceber que essa percepção das professoras esteja diretamente ligada à valorização que a escola pública confere à alfabetização em termos de linguagem em detrimento, na maioria das vezes, de outros tipos de alfabetização, como a matemática, espacial/geográfica, histórica, artística, sinestésica e das ciências naturais. Isso talvez se justifique pela pressão que as escolas sofrem para alcançarem bons índices nas avaliações externas que, sem exceção, priorizam esse primeiro tipo de alfabetização e, portanto, mediam a prática das professoras nesse sentido. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais deram origem às expectativas de aprendizagem dos alunos dos cinco anos do Ensino Fundamental, que então subsidiam o trabalho docente das professoras polivalentes. Essa nossa inferência pode ser corroborada quando se vislumbra a prova ANA, Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada em todo o país para alunos do 3º ano do ensino fundamental, etapa em que se completa o ciclo de alfabetização.³⁹

“Aqui no Estado a gente tem muito aquela expectativa de aprendizagem. Então, Emília Ferreiro foi uma das que eu estudei bastante na faculdade, e acho que até hoje a gente usa mais ou menos...as teorias dela, né. Pra diagnosticar algum aluno...” (professora Ana)

O reconhecimento de que a Faculdade lhes ensinou competentemente as questões concernentes à Alfabetização e às hipóteses silábicas, descritas por Ferreiro e Teberoski (1999), permite-nos refletir sobre o valor conferido à alfabetização e ao domínio dos códigos

³⁸ Nunca citam Ana Teberoski e nem a reconhecem como co-autora dos trabalhos de Psicogênese da Língua Escrita, com Ferreiro (1970).

³⁹ ANA é uma das estratégias para execução do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) instituído pelo Governo Federal em julho de 2012 e que estabelece como meta que os alunos e alunas até o terceiro ano do EF, com 8 anos de idade, estejam devidamente alfabetizados. A intenção inicial do Inep era que esses dados, disponibilizados anualmente para as escolas, auxiliassem no ajuste dos currículos e no monitoramento das ações pedagógicas em relação às metas do Pnaic.

escritos em detrimento, muitas vezes, das demais áreas do conhecimento, pelas IES privadas, pelas escolas públicas e sobretudo, de maneira precípua e modeladora, pelo próprio sistema de ensino brasileiro. As professoras raramente se remetem à alfabetização nas demais áreas do conhecimento, como a matemática, artes, história, ou da geografia, dentre outras, e somente o domínio da codificação e decodificação da língua portuguesa parece ter valor.

Nesse sentido, alguns pontos se impõem para nossa reflexão a partir deste reconhecimento: a) o valor que se confere à leitura e escrita é superior e as professoras sentem-se melhor preparadas para trabalhar a alfabetização e o letramento sob a justificativa de que isso foi bem trabalhado com elas durante sua formação inicial. Todavia, é curioso notar que as IES privadas reservam, no máximo, dois semestres nas suas matrizes curriculares ao longo de toda a Licenciatura em pedagogia para as disciplinas ligadas à alfabetização e ao letramento demonstrando, assim, que não é possível que as educadoras estejam, de fato, bem preparadas para enfrentar o desafio de alfabetizar seus educandos, ainda que seja somente no que concerne à língua portuguesa; b) a excessiva relevância atribuída à leitura e escrita nas escolas públicas, em detrimento das demais áreas do conhecimento, certamente se dá em razão das exigências demandadas pelas avaliações externas, que igualmente, focalizam isso como valor capital. Ideologicamente, é como se as demais áreas do conhecimento, que discutem cidadania, direitos e deveres e lógica, dentre outras, e que tendem a facilitar as análises sobre as condições objetivas da realidade, fossem desnecessárias ou menos importantes para a vida do cidadão ou da cidadã que está em formação na educação básica; c) e, por fim, vale conjecturar sobre os números do analfabetismo funcional no Brasil⁴⁰, que ainda são enormes, o que faz acreditar que o processo de alfabetização não vem sendo realizado competentemente, frente à precária formação inicial oferecida pelas IES privadas.

As professoras participantes atestam a fragmentação desproporcional entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia das IES privadas em que estudaram, alegando que há muito mais teoria do que prática e pouco conseguem realizar em termos de conexões entre essas em sua prática docente polivalente. Das teorias apontadas, apenas algumas fazem sentido e, para que seja possível a reelaboração das teorias em prática, as professoras tiveram que retomar

⁴⁰ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), publicada em julho de 2015 pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o analfabetismo tem caído no país, mas ainda alcança 13 milhões de brasileiros acima de 15 anos, o que corresponde a 8,7% da população. Sobre os números do analfabetismo, vale considerar que além dos 13 milhões de pessoas que não saber ler e escrever, o Brasil tem 23 milhões de analfabetos funcionais, de acordo com dados revelados em julho de 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

todas as bases teóricas, autonomamente e em socialização com as colegas de profissão mais experientes.

“Quando eu estava na faculdade aquilo para mim era uma coisa que não fazia sentido. E quando cheguei aqui eu tive que reler, porque falei – Gente! Isso que essa mulher está falando faz total sentido para mim!” (profa. Áurea).

“Eu acho que a parte de plano de aula, de metodologia, eu aprendi no curso de pedagogia, na disciplina de metodologia da matemática, que tem que partir do concreto, que o material dourado é um bom material para se trabalhar. Vou partir dali, se não der certo, vou para outro lado. Mas eu vi que deu super certo, sabe? Em alfabetização, aprendi que devemos partir do nome da criança, coisa que é da realidade deles. Foi dando certo.” (profa., Áurea).

Entretanto, isso nos coloca a pensar que sem a mediação de professores ou da própria coordenação pedagógica das escolas onde atuam não é possível compreender em que nível e com qual profundidade se dá essa reelaboração das teorias no sentido de fundamentar sua prática. Percebe-se na fala das educadoras que não há exatamente uma reflexão crítica sobre sua própria prática. Se, então, pensarmos a partir do ponto de vista do conceito do “professor reflexivo”, sendo aquele que durante sua formação, inclusive parte dela em sua vida acadêmica, desenvolve o hábito de refletir criticamente sobre sua própria formação, cotidiana e não meramente acadêmica ou técnica, no busca de aprimorar suas ações enquanto ser humano e professor que detém “conhecimento pertinente” Morin (2002), sendo capaz de multiplicá-lo através do trabalho de troca entre seus pares e com seus alunos, nossas professoras estão deveras distante disso.

Ainda, se considerarmos as lições de Freire (1996, p.21) que nos ensina que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”, mais ainda se distanciam nossas educadoras do conceito de reflexividade, necessário à prática docente polivalente, na medida em que as teorias, compartilhadas pelas IES privadas, foram insuficientes para promover a busca autônoma em sua vida profissional e não lhes garante condições de realizar as necessárias reelaborações frente as demandas de seus educandos e das próprias políticas públicas, questionando-as criticamente e, assim, sendo sujeito do processo da relação “homem-realidade, homem-mundo” (Freire, 1969, p.27), em que cabe a ele vivenciar e problematizar essas relações com seus alunos e na qual ele próprio está inserido.

Gadotti (2003, p.19) afirma que a formação do professor e da professora está relacionada diretamente com a concepção que se tem de sua própria formação e de suas funções atuais. Freire (1996, p.32), ainda, auxilia-nos nessa discussão quando afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a

prática”. Sem insumos teóricos, nossas professoras, formadas pelas IES privadas, pouco conseguem realizar deste processo de reflexividade. Mergulhadas em rotinas exaustivas e apressadas, essa situação se agrava ainda mais.

De acordo com as professoras informantes, algumas disciplinas específicas que tiveram na graduação as auxiliam, hoje, em sua prática e foram, segundo elas, as mais marcantes durante o curso de Pedagogia:

“Eu acho que a Didática, como preparar uma aula. A gente prepara se baseando que vai conseguir dar aquele conteúdo, aquela atividade, o que está programado, mas às vezes foge um pouco. Eu vejo que aquele planejamento que a gente fazia na faculdade, planejamento de aula, como preparar, objetivos, para que fazer aquela atividade, onde você quer chegar, então, acho que essa é uma das coisas que contribuiu bastante na faculdade. Quando a gente tem psicologia da educação, que é aquele olhar diferenciado para cada criança, quando você vê que tem alguma dificuldade ou está simplesmente dispersa.... Então, acho que a parte da psicologia que a gente tem na pedagogia contribui também. (profa. Alice).

“A parte da teoria, a parte quando estudei Wallon, na questão da afetividade, que realmente acontece com o aluno, que ele aprende mais por meio da afetividade.... com Vygotsky, a questão do desenvolvimento proximal, porque eu vi lá, coloquei uma dupla e vi que ele avançou. Agora, em questão da didática, em questão de planejar, mentira. Eu fazia um plano de aula que me dava dor de cabeça na faculdade e aqui você tem que escrever quase nada! É um caderninho que você escreve nele...’ (Profa. Aline)

Do total das participantes, 11 delas atribuíram à Didática e às Metodologias a grande contribuição em sua prática docente atual. A partir disso, justifica-se inferir que o valor atribuído por elas para a prática é grande, corroborando o que discutimos acima, em que elas mesmas valorizam o fazer em detrimento do pensar. Igualmente, importa refletirmos sobre a maneira como os currículos das IES formadoras expressam a função das disciplinas metodológicas, como algo estritamente ligado ao “saber-fazer”, de modo prescritivo e, muitas vezes,

Todavia, duas professoras referem-se às demais disciplinas como relevantes para sua visão de mundo. Segundo elas, os ensinamentos de Sociologia e Filosofia interferem na qualidade das aulas que preparam e na maneira como enxergam o aluno e sua realidade. Apontam esses conhecimentos como bases importantes para sua prática pedagógica, sem prescindir, entretanto, das ciências que as auxiliam a pensar sobre o nível e a qualidade de aprendizagem de seus educandos e educandas, como psicologia e didática. Vale ressaltar que essas duas professoras são justamente aquelas que cursaram as IES privadas consideradas de boa qualidade por elas e pelo mercado empregador.

“Acho que Didática, para mim, foi fundamental. Didática, Filosofia, Psicologia...é difícil pontuar uma. Acho que todas. Todas me trazem, me deram uma contribuição bacana para minha profissão. Não posso salienta uma na minha prática. (profa. Amália)

“Acho que foi mais a parte de humanas, mas sociologia, psicologia, filosofia. Foram as que mais me ajudaram. Principalmente quando entro em sala de aula eu penso: - qual é o meu papel enquanto pedagoga? Isso para mim é preocupante, uma coisa que me questiono sempre.

Na faculdade eu gostava muito de John Dewey, ele fala muito da experiência, da gente primeiro experimentar, ter o contato com a experiência, né. A gente não deixar de lado.

O Paulo Freire também cita isso, de trabalhar com a realidade do aluno, não desconsiderar isso. Só isso da faculdade me ajudou.” (profa. Amália)

Interessante observar que a professora Amália discorre sobre os saberes experienciais, de Pimenta (1999) e ainda é capaz de realizar uma análise interessante sobre a influência da pedagogia sobre sua prática. Ela mesmo atesta que, se não fosse a pedagogia, ela iria valer-se do saber da sua própria experiência, enquanto aluna, e iria ensinar da maneira como havia aprendido em sua infância. Igualmente, é importante assinalar que essas duas professoras, Amália e Aline, declaram que as IES privadas onde cursaram Pedagogia contribuíram deveras para sua preparação profissional: consideram suas IES de boa qualidade e alegam ter construído saberes importantes durante sua formação inicial. Saberes, esses, que lhes são extremamente úteis em sua prática docente polivalente cotidiana, especialmente no que concerne à sua preparação para alfabetizar alunos e alunas e na ampliação de sua visão de mundo e na maneira como entendem seu aluno e consideram-no no contexto mais amplo sujeitos às condições objetivas da realidade que os cerca.

Em contrapartida, várias professoras (cinco professoras da escola Y) declaram que a Formação Inicial contribui muito para ampliar sua leitura de mundo. Reconhecem que a faculdade abriu seus olhos para leituras de mundo mais eficazes e para a compreensão das condições objetivas da realidade. Inclusive, para conseguirem valorizar mais a educação pública. Atestam que algumas disciplinas, especificamente Sociologia, Filosofia e Metodologia do ensino da História e da Geografia ofereceram embasamento teórico para conseguirem realizar leituras mais competentes do mundo e de sua própria prática polivalente. Todavia, quando solicitadas, somente se recordam de teóricos como Emília Ferreiro, Wallon, Piaget e Vygotsky. Nunca se remetem aos cientistas sociais, ou da psicologia sócio-histórica, ou mesma da Pedagogia. Autores brasileiros nunca apareceram em seu repertório durante as reuniões de GF.

Sempre associam, entretanto, as disciplinas que julgam “boas” aos professores ou professoras que gostavam, permitindo-nos inferir que a relação professor-aluno influencia na

aprendizagem como elemento essencial. Os modelos desses professores “queridos” são seguidos por elas em sua prática cotidiana docente.

“Como eu vou trabalhar com um aluno se ele não é reconhecido dentro da sociedade? Ele é marginalizado.... Esse olhar da disciplina de história, na faculdade, me ajudou. Me tornou uma pessoa mais sensível para trabalhar com esse tipo de público, com esse tipo de pessoa. E a filosofia também contribuiu. E eu tive um professor maravilhoso de filosofia.... Que contexto é esse de educação que eu estou inserida? Quem é esse sujeito que está dentro da escola pública? Como pensar esse sujeito que vai ser formado e que vai se tornar um cidadão, que vai exercer qual cargo na sociedade? (profa. Ana que teve apoio da profa. Aline nessa fala. Ambas estudaram na mesma IES).

No momento em que a pesquisadora-mediadora do GF pergunta quais são as bases que tornaram possível elas estarem ali hoje, fazendo essas interessantes análises sobre o mundo e sobre a educação, elas seguiram respondendo:

“A faculdade me ensinou a entender o sujeito. Que tipo de sujeito você é. Porque a gente não se enxergava como sujeito. Estávamos padronizados para essa sociedade e é uma coisa que questiono: que sujeito que eu estou formando? Como ele vai conseguir um trabalho? (profa. Amália)

“Na escola pública a preocupação não é informar o cara para ser um pensador nem ter poder de reflexão para poder atuar socialmente. A gente vai formar esse cara porque ele precisa sair da escola, dar vaga para outro, e a gente mantém isso aqui. É uma pirâmide. Vamos manter os pobres mais pobres, os ricos mais ricos. Só que eu não acho justo. Eu, por exemplo, que estudei em escola pública a vida toda, não consigo competir com o cara que estudou em uma boa escola” (profa. Amália)

“Através do meu curso superior eu consegui ter um outro olhar. Por que eu estou aqui inserida? Qual o meu papel na sociedade? Quais são os direitos que eu tenho? Quais são meus deveres”? (profa. Ada)

“Uma coisa que me marcou bastante é a fala de uma professora minha. Ela sempre perguntava: - O que eu estou fazendo aqui? Qual o sentido da sua prática”. (profa. Valéria)

As aprendizagens acerca da metodologia e das coisas que pudessem usar, na prática de sua sala de aula, são referências que elas carregam da formação inicial:

“Uma coisa que me falavam na faculdade era essa coisa de você usar trabalhos concretos, que motiva o aprendizado concreto. Eu acho que isso, realmente, eu uso bastante”. (Profa. Vilma)

“Eu aprendi a registrar. Isso foi o mais importante que a faculdade de Pedagogia me ensinou. Registro, registro, registro... Agora eu descobri aqui que você não registra nada. Mas se eu não registrar não vou conseguir meios para poder trabalhar. Hoje aconteceu isso na sala, você está registrando. Depois, você vai ver as dificuldades do seu aluno.” (profa. Veridiana).

As declarações das professoras sobre a Formação Inicial em Pedagogia não tê-las instrumentalizado suficientemente, inclusive acerca das rotinas e burocracias necessárias nas escolas públicas como registros e afins, e da teoria ter se sobreposto à prática, da qual elas tanto carecem hoje, nos remete a dois outros pontos, que são: a necessidade de um estágio curricular que seja competentemente organizado e realizado e a formação em serviço que é muito mais importante na vida delas hoje e que, segundo as próprias professoras, é em serviço que elas de fato se capacitam para sua prática polivalente em sala de aula.

d. O Estágio Curricular: necessidade de reorganização

No que se refere à formação de professores polivalentes, Pimenta (2002) verifica um enorme distanciamento entre o processo de formação inicial, compartimentado, disciplinar e com suas teorias estanques, e a realidade da educação escolar. Para ela, a formação docente não se efetiva apenas por acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas essencialmente pelo trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e pela (re)construção permanente da profissionalidade/identidade dos professores. (Pimenta, 2002).

Partindo da premissa de que a dimensão prática deve ser considerada na formação inicial dos professores, o Estágio Curricular, disciplina obrigatória, necessita ser competentemente organizado, fundamentado e orientado no sentido de constituir-se como o espaço privilegiado de articulação entre os conhecimentos teóricos, compartilhados durante sua formação, e a prática real necessária para os futuros professores polivalentes. A ideia é que possam, ainda durante o curso de Pedagogia, refletir criticamente sobre sua postura profissional, sobre os rumos da educação, suas estratégias de ensino e, ainda mais profundamente, sobre seu compromisso com a educação básica de qualidade, especialmente a educação pública.

A pedagogia é uma ciência eminentemente prática que requer a reelaboração das teorias por meio da prática docente. Somente assim ela poderá cumprir seu papel formador e transformador. Desse modo, ser faz oportuno refletir sobre as pontuações que Pimenta (2002) faz acerca das simplificações feitas pelas IES em seus cursos de Pedagogia, nos quais a prática de ensino “reduz-se à aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas, nos livros e na observação do comportamento dos outros professores, sobre como dar aula”. (p.99). Essa simplificação se projeta nos currículos dos referidos cursos das IES privadas da atualidade, especialmente no que tange ao estágio curricular obrigatório. Esse componente curricular

deveria ser disciplina integradora entre todas as áreas do conhecimento da educação na perspectiva de proporcionar experiências e vivências significativas para as professoras polivalentes em formação e no sentido de organizar-se como um espaço de reflexão sobre os elementos constitutivos de sua prática, tais como: identidade docente, polivalência, trabalho coletivo, atividades inter e transdisciplinares, dentre outros aspectos relevantes. Mas essa realidade não é aquela encontrada nos currículos e nas condutas das IES privadas.

Disciplinas do núcleo comum e da parte diversificada dos cursos de formação deveriam valer-se do estágio curricular como componente articulador e integrador que possibilite oferecer às professoras uma formação condizente à responsabilidade de um profissional que promove formação humana, característica da profissionalidade docente polivalente (Cruz, 2012).

Ainda segundo Pimenta (2010):

O estágio é uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer sua práxis enquanto professores”. (p.183)

De acordo com Marx & Engels (1986), *práxis* é a atitude humana de transformação da natureza e da sociedade. Essa atitude compreende, obrigatoriamente, teoria e prática. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teoria), mas é necessário transformá-lo (prática). Nesse sentido, Pimenta (2010) questiona: se a atividade teórica não é práxis, para que serve a teoria?

Desse modo, é possível afirmar que o estágio curricular dos cursos de Pedagogia, a partir da concepção de práxis (Vásquez, 2007), necessita manter relações estreitas com as metodologias de ensino, com a disciplina de didática e com as disciplinas de fundamentos, que discutem concepções de educação idealmente na perspectiva sócio-histórica, amarrados num projeto que faça sentido para alunos e escolas públicas, campo de atuação futuro dos egressos das IES. Somente assim seria possível aproveitar, de fato, o estágio curricular na prática polivalente das professoras da educação básica.

Ao contrário disso, verifica-se que a grande parte das professoras polivalentes entrevistadas alegam que o estágio curricular está subaproveitado nas faculdades de Pedagogia das IES privadas. Segundo elas, o estágio, componente curricular obrigatório, ocupa um espaço meramente burocrático na matriz curricular e raramente tem uma contribuição efetiva na formação das futuras professoras.

“Todas nós aqui passamos por isso. Fizemos esse estágio. Ficamos observando 300, 400 horas. E a atuação? Então você está lá descrevendo a sua concepção sobre o

professor que está lá atuando. Mas só o professor que está lá atuando sabe porque ele tem esse tipo de relação com a sala, essa concepção de ensino. Fica muito fácil e vago a gente pega um relatório e criticar.” (professora Angelina)

“O estágio tem servido para a gente escrever e preencher papel. A faculdade deveria ter mais prática, realidade, vivência. A faculdade deveria pensar no aluno que está sendo formado ali. Nós vamos para o estágio e quem vai nos receber lá? Deveria haver um contato da universidade com as escolas de estágio. As professoras não gostam de nossa presença lá. Acha que somos intrusas. Não nos formam, não ajudam. Não tem relação com a faculdade. (professora Ana)

Fica evidente, assim, o caráter meramente burocrático do estágio. Concordamos com Formosinho (2005), que aponta os estágios curriculares deveriam ser o caminho articulador entre teoria e prática, promovendo seu encadeamento na perspectiva de que os alunos, durante sua formação inicial em Pedagogia, possam experimentar e, especialmente, reelaborar as teorias, criticamente, na prática. Também nesta mesma linha Tardif (2002) afirma que

a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2002, p. 53).

De acordo com as falas das professoras polivalentes participantes deste estudo, o estágio não vem sendo trabalhado, nas IES privadas, na perspectiva de proporcionar experiências e vivências para sua formação profissional. Pouco aproveitaram da sua participação nos estágios e atestam que, da forma como são organizados atualmente, são desnecessários.

“Copiei bastante relatório e não sabia para que servia aquilo. As faculdades deveriam começar a reformular os estágios. Ao invés de fazer aquele estágio sem graça que você vai lá e fica só olhando, olhando, olhando.... Mesmo que seja só uma semana, mas tem que ser uma semana de vivência lá na sala. Você fica lá 400 horas fazendo o quê? (professora Valentina)

“Para que serve o estágio? Para quem serve isso? Nenhum professor vai ficar lendo nossos relatórios de estágio. Para que serve isso, então? (professora Valéria)

Assim, a questão da qualidade da formação dos professores e professoras polivalentes para atuar nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental está fortemente relacionada à necessidade de articulação entre teoria e prática durante o curso de Pedagogia, que deveria ter no Estágio Curricular uma de suas bases.

Partindo do pressuposto que as IES privadas têm sido, nos últimos anos, o *locus* formador prioritário das professoras polivalentes, especialmente no Estado de São Paulo, é possível atribuir às IES privadas a obrigação de rever suas matrizes curriculares, especialmente no que tange ao Estágio Curricular que necessita ser aprimorado, reorganizado

e melhor aproveitado no sentido de buscar garantir uma melhor preparação para os profissionais que serão os professores polivalentes responsáveis pela educação básica pública. Como já apontamos anteriormente, a educação das crianças é estratégica e, para tanto, necessita ser realizada com qualidade, compreendida como uma prática social e um ato político. Parte dos saberes dessas professoras derivam das faculdades de Pedagogia.

Assim, percebe-se um efeito em cascata: IES não oferecem formação inicial suficientemente adequada às necessidades reais da educação básica às professoras polivalentes que, com preparação insuficiente, inclusive pela ausência de um espaço específico para reelaboração das teorias em atividades práticas, quando assumem seus postos de educadoras nas escolas públicas, tem dificuldades em conectar teoria e prática. O estágio, nesse sentido, poderia ser esse espaço de prática e reflexão.

As professoras polivalentes participantes apontaram que as professoras atuantes têm práticas questionáveis e que não devem ser copiadas.

“No estágio eu aprendi o que não devo fazer, nunca, com meus alunos. (professora Vera)

“No meu estágio era só de observação. No primeiro dia, a professora da escola me disse: desista enquanto dá tempo!” (professora Ana)

“Nós somos mal vistas pelos professores de estágio, que serão nossos amigos no futuro, nossos colegas, nossos companheiros. O estágio deveria ter prática, vivência, realidade. E entrosamento com a faculdade. (professora Alice)

“A gente não sabe a história desse profissional que estamos observando no estágio. Então acho que a gente poderia atuar mesmo, acho que a universidade falta isso, falta atuação. Falta o professor que está lá com a teoria, com todo aquele embasamento teórico, para formar o pedagogo. A faculdade deveria fazer um trabalho nas escolas públicas, montar projetos.” (professora Aline)

“Deveria ter residência pedagógica, como tem no curso de História (a professora está cursando Licenciatura em História).” (professora Veridiana)

Nessa direção, cabe a nós sublinharmos a necessidade premente dos projetos de estágio curricular firmarem parcerias com as escolas públicas, no sentido de que possam atuar como co-formadoras, partícipes da formação inicial dos novos professores e professoras, numa clara aderência ao conceito de formação continuada, permanente, mas que também se expressa e se realiza a partir da assunção de que a docência se dá no contexto, mediada pelas condições objetivas da realidade e que as professoras sintetizam não somente as circunstâncias em que se formaram mas, igualmente, nas suas condições de trabalho, que as perfazem, cotidianamente. (Pinto, 2015).

Como ainda aponta Fusari (1992):

Discutir a formação dos profissionais da educação escolar, no cotidiano da Escola fundamental, significa, portanto, colocar realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Isto significa assumir a formação do educador em serviço, como um meio e não como um fim em si. (FUSARI, p.26)

Entretanto, algumas professoras participantes alegam ter aproveitado seus estágios, especialmente aquelas que declaram que seu curso apresentava projeto de estágio coerente e elaborado em consonância com o Projeto Pedagógico do curso.

“Essa parte do estágio foi legal para mim. A faculdade onde estudei tem um projeto ligado ao Estado, o projeto Ler e Escrever, então logo que iniciei a faculdade eu já estava em sala de aula, no estado, praticando. (professora Valentina)

“O estágio foi ótimo para mim. O estágio foi válido em minha formação em vários aspectos: tanto para reforçar a escolha da minha profissão, dentro da área da educação. Tínhamos que fazer um projeto de estágio e levar para a sala de aula para discutir com o grupo. O que você mudaria na sua prática em relação a essa professora? O que você faria de diferente que essa professora está fazendo? Isso era fundamental. A professora de Didática cuidava do estágio” (professora Aline).

“O projeto de estágio serve para isso: para você não só ficar observando, para você atuar, criticar, refletir. Ele é importante para nossa formação. A gente não pode desprezar a teoria e colocar só a prática. Nós temos que ligar, fazer essa conexão entre teoria e prática” (professora Amália)

Faz-se obrigatório reconhecer a possibilidade das escolas-campo de estágio e dos profissionais da docência se co-responsabilizarem pela formação continuada dos professores polivalentes iniciantes. Entretanto, para que seja possível construir saberes a partir do estágio curricular, há de se existir uma estreita vinculação entre os Projetos Pedagógicos das IES formadoras, por meio de suas matrizes curriculares, e as necessidades reais das escolas públicas no que tange às oportunidades de formação de sujeitos emancipados. Nesse sentido, um projeto específico de estágio curricular supervisionado poderia, de fato, contribuir para a construção dos saberes necessários à prática docente polivalente.

3.3.3 A prática docente

O relato das professoras que participaram dos encontros do Grupo Focal evidenciou que todas as professoras, sem exceção, sentiram-se despreparadas para exercer sua atividade docente polivalente logo que iniciaram sua vida profissional, atribuindo à formação inicial a culpa de não lhes ter instrumentalizado o suficiente para a função e por todos os detalhes que estão aí tecidos conjuntamente. Todavia, igualmente, todas as professoras apontam que a

socialização com as colegas mais experientes foi o que lhes garantiu uma formação em serviço muito mais eficaz que a formação inicial.

Assim, é importante aqui analisar duas questões que contornam a prática docente das professoras polivalentes entrevistadas: o que media sua prática e a formação em serviço.

a. O que as professoras levam em consideração quando estão preparando suas aulas e desenvolvendo seu trabalho docente: mediações da prática docente polivalente.

Inicialmente, vale esclarecer que este trabalho assume sempre a prática docente na perspectiva da práxis, ou seja, teoria e prática ressignificando a atividade docente no sentido da transdisciplinaridade e da construção de conhecimentos válidos e relevantes. Assim, as análises aqui realizadas estão sempre aportadas nessa perspectiva.

Sendo a matéria prima das professoras polivalente participantes o ser humano em processo de humanização, é possível afirmar que a prática das professoras que atuam nas escolas públicas estaduais analisadas tem sua ação mediada por diversos fatores que envolvem desde seus conceitos sobre educação até as mediações advindas da influência das colegas, das regras e normas da unidade escolar, das políticas públicas em educação – tais como as avaliações externas –, das condições de trabalho que necessitam ser avaliadas na perspectiva da docência em contexto (Pinto, 2015), além das próprias demandas e necessidades dos alunos.

O que as educadoras consideram quando estão planejando e efetivando sua atividade docente polivalente? O que, de fato, orienta sua prática? Impossível considerar sua atividade docente como ato neutro ou tampouco enquanto fruto de suas escolhas pessoais e atemporais. A atividade docente precisa ser compreendida a partir de variados pressupostos e mediações que estão presentes no cotidiano escolar.

A maioria das professoras entrevistadas considera que os alunos, com suas necessidades e demandas específicas, orientam suas escolhas em termos de planejamento de aulas, especialmente no que tange à definição dos objetivos específicos de sua ação docente e na maneira como decidem desenvolver suas aulas.

“A aprendizagem do aluno media meu planejamento. Fico lá pensando...porque o fulano não aprende? Será que ele vai levar isso com ele? Será que estou fazendo certo? Qual o plano B?” (professora Valentina)

“Tento incrementar minhas sequências didáticas. Pensar objetivos, avaliações. Tecnicamente, deve estar tudo bonitinho no papel. Mas acho que o melhor é pensar o

que essa aprendizagem muda na vida do meu aluno. Isso que tenho que pensar quando preparo aula. O real interesse do aluno. Trago música, cd, dança em roda etc.” (professora Vilma)

A educação como ato político capaz de contribuir para a formação de pessoas, do ponto de vista da formação de consciência crítica, também está presente na mente das professoras quando estão planejando sua prática docente, especialmente quando trabalham na perspectiva da polivalência e, portanto, têm tempo e espaço para permanecer com sua turma de alunos e alunas sendo possível, em sua visão, afetá-las mais diretamente. Julgam que são capazes de, através de seu ensino, proporcionar aprendizagem significativa para seus alunos e, assim, oferecer-lhes insumos para que consigam agir socialmente com mais consequência. Se pensarmos que educar, em sua essência, se constitui como um ato político, essa preocupação das professoras está muito bem posicionada: a essência política do ato pedagógico orientando a *práxis* quanto aos objetivos a serem atingidos, quanto aos conteúdos compartilhados e em relação ao modo como desenvolvem sua aula junto a determinado grupo de alunos.

“Levo em consideração a realidade do aluno. O que ele necessita, não adianta trabalhar com livro se a criança não está entendendo nada do que está ali. A necessidade delas é diferente. A gente tem um grupo de crianças aqui de tudo quanto é lugar. Eles vêm da periferia, do centro, realidades diferentes. Então tem que trabalhar diferenciado e focar no aprendizado deles. Tem que fazer sondagem pra entender essas crianças. (professora Veridiana)

O tempo todo, a maioria das professoras participantes aponta as necessidades dos alunos como algo de extrema relevância e que norteia seu planejamento.

“Preparo minhas aulas pensando nas necessidades dos meus alunos, nas necessidades de aprendizagem deles. Quero que eles levem consigo as coisas que ensino. Eles precisam ser críticos. Quero que os alunos realmente aprendam. Considero as necessidades deles e as minhas também. Eu necessito que ele aprenda, que eles consigam ir evoluindo, porque de que me adianta eu estar lá e chegar o ano que vem e estar todo mundo perdido? Não quero isso. (professora Veridiana)

“Eu levo em conta a realidade social da criança. Acho importante a história e o conhecimento que essa criança já tem. Só assim posso preparar minha aula” (professora Amália)

É curioso perceber que, ao mesmo tempo que as professoras manifestam uma profunda preocupação e responsabilidade em relação à preparação de suas aulas, levando em conta as necessidades dos educandos para elencar objetivos, definir conteúdos e orientar os procedimentos que utilizarão, consideram a elaboração de seus Planos de Aulas e Sequências Didáticas como algo burocrático e que representa “mais uma rotina de trabalho”. Como bem aponta Fusari (2008) “em muitos casos, os professores copiam ou fazem cópia do plano do

ano anterior e o entregam a secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática” (p.45). Esta dicotomia está presente no conteúdo das falas das professoras e talvez tenha relação com a maneira como o curso de Pedagogia que cursaram significou (ou não) a necessidade de planejar a ação docente polivalente.

Ainda, considerando o aluno como mediador de sua prática, outras questões interferem na atividade docente das professoras entrevistadas e que tangenciam seu trabalho, tais como: a relação professor-aluno, a diversidade existente em sala de aula, que abarca desde alunos com deficiências e, portanto, outras necessidades, até as diferenças de pré-requisitos advindos das experiências familiares dos educandos que se manifestam em tempos de aprendizagem diferentes.

“Quando estou preparando a aula, a primeira coisa que eu penso é na criança. Acho que a criança tem suas necessidades. Uma tem facilidade de aprender, a outra tem dificuldade: você tem que pensar dos dois lados. O que você vai fazer para aquela que tem dificuldade? Qual é o problema que ela tem? Tem que preparar aula para os dois lados” (professora Vera)

Outras questões, entretanto, também estão presentes na mediação da prática das professoras informantes, como por exemplo, as políticas públicas em educação e as regras das próprias unidades escolares. Ou seja, a prática docente das professoras polivalentes necessita ser analisada e compreendida à luz das questões contextuais que a contornam relativizando-a a partir das questões materiais em que esta prática ocorre. A docência, portanto, necessita ser analisada a partir do conceito da *docência em contexto* (PINTO, 2015).

Muitas das pesquisas focadas na formação e atuação docente, comumente desconsideram o que deveria ser o seu objetivo – a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos – discutindo a formação de professores como um fim em si mesmo. Por outro lado, a formação de professores não pode ser discutida independentemente das condições materiais em que a prática docente ocorre. Muitas vezes a formação de professores é discutida como sendo simplesmente uma questão de preparo profissional do educador, desconsiderando o complexo conjunto de fatores que se articulam à sua atuação docente, e reduzindo, deste modo, a formação docente a uma questão de ordem individual. (PINTO, 2015, p.114)

Nesse sentido cabe, então, posicionar nossa análise no referido conceito de *docência em contexto*, o que nos faculta considerar o exercício da docência a partir não somente das mediações advindas dos próprios alunos e suas necessidades prementes, mas das demais dimensões que interferem: a instituição onde o trabalho docente ocorre⁴¹, a unidade escolar

⁴¹ No caso da presente pesquisa, consideramos a Rede Estadual de Ensino (Estado), com suas orientações e políticas públicas, como a Instituição onde o trabalho ocorre, não deixando de ponderar as determinações de

onde se dá o exercício da docência das professoras informantes e as próprias professoras com suas histórias de vida, desejos, necessidades, dificuldades. (PINTO, 2015).

Percebe-se que as professoras, destarte busquem considerar as necessidades dos alunos e de suas turmas, sempre diferentes e com diferentes características (sociais, econômicas, relacionais, familiares, dentre outras), ficam condicionadas às políticas públicas que direcionam seu trabalho, distanciando-as, frequentemente, da execução de atividades por vezes mais competentes e pensadas a partir do lugar de onde falam e atuam, com alunos reais e não aqueles descritos nas propostas e documentos oficiais, pensadas sempre sem a participação daqueles e daquelas que, de fato, estão atuando nas escolas públicas estaduais.

“Os objetivos já vêm prontos do Estado. Nós só aplicamos.” (professora Aline)

As políticas públicas direcionam o trabalho das professoras, numa tentativa de homogeneização das pessoas e do processo educativo que, ao contrário disso e de acordo com as teorias críticas, deve apoiar-se na realidade que se tem em sala de aula, concebendo suas diferenças, suas necessidades e as características de cada comunidade.

“Na faculdade a gente aprende que vai fazer e acontecer. Mas quando você chega na escola, a coordenação, a direção, tem todo um processo. E ainda, mesmo sendo na escola pública, é tudo amarradinho. A escola direciona você e nosso trabalho. Tem a avaliação externa e tal. O Índice tal, o outro índice...” (professora Valentina)

“Acho que fico presa ao livro didático. Porque eles são obrigatórios, porque há cobrança. Temos que trabalhar aqueles temas específicos, tratar do mesmo conteúdo, em todas as classes. Mas no Estado a gente tem um pouco de liberdade: posso falar da cultura africana, que é obrigatório, mas falo também dos preconceitos, da culinária deles, do idioma” (professora Áurea)

“Tem a proposta do Estado. A escola adota o Ler e Escrever, o livro didático... tem que trabalhar esses conteúdos. A gente acaba seguindo isso. Daí você acaba presa. Se tiver vontade, vai na internet, tenta dar coisas diferentes. Mas tem que seguir. (professora Ana)

“Nós temos salas lotadas. Aí você precisa trabalhar com os alunos da inclusão. Não funciona. Talvez tudo funcionasse melhor se tivéssemos 20 alunos em sala, agente de organização, recursos, biblioteca. Onde já se viu uma escola sem biblioteca? (professora Adriane)

A postura centralizadora e controladora do Estado media a prática das professoras no sentido de considerar uma didática prescritiva, que já vem sendo combatida desde o final da década de 1970. No contexto da redemocratização política do Brasil, o debate sobre a

âmbito Federal que mediam as ações do próprio Estado. Vale ressaltar que há o costume linguístico regional de chamar de “Estado” às escolas cuja responsabilidade é do governo estadual de São Paulo.

educação escolar passa a ser influenciada pelas teorias críticas, tornando possível compreender a didática e as práticas de ensino não só a partir dos elementos fundantes do processo de ensino-aprendizagem mas, sim, condicionadas à relações entre esses elementos e os demais, externos à sala de aula (PINTO, p.113)

A totalidade das professoras reconhece as mediações das políticas públicas e as levam em conta na preparação de suas aulas, mas sempre buscam conferir algo de sua personalidade nesta atividade: estão presentes em seu planejamento algo das teorias, aprendidas durante seu curso de Pedagogia e muito daquilo que identificam como necessidade dos alunos. Igualmente, estão presentes em seus planejamentos e, logo, em sua ação docente, muitos de seus saberes experienciais, daquilo que vivenciaram na condição de alunas, tanto quando crianças na educação básica, quanto suas experiências como alunas do ensino superior. Isso demonstra a seriedade dos modelos didático-pedagógicos dos professores e professoras das IES privadas que formam essas professoras e que necessitam ser melhor discutidos entre os docentes das IES privadas, especialmente na questão da formação continuada desses profissionais.

“Hoje eu posso interferir mais no meu planejamento. Apesar do Estado vir com um modelo assim, um modelo pra seguir que não podemos interferir, eu ponho meus dedinhos lá. O conteúdo posso explicar do meu jeito, mas os objetivos tenho que seguir. A escola interfere também. A coordenação, a direção. Eu não posso interferir no conteúdo. Já vem pronto também. Mas a gente sempre interfere. No Estado dá pra gente fazer isso. Aqui na escola nós temos essa liberdade de interferir, o diretor apoia. Vai muito do professor também. (professora Valentina)

Nas unidades escolares, as mediações advindas das exigências trazidas pelas políticas públicas e pelas cobranças que serão efetivadas pelas avaliações externas estão muito presentes na prática das professoras polivalentes. As condições objetivas se materializam na falta de recursos, de espaços e de condições mínimas, tanto materiais quanto humanos, para efetivação de uma educação de qualidade, a qual está atrelada à formação inicial deficiente que tiveram nas IES privadas e às condições deficitárias presentes nas unidades escolares, dificultando ainda mais a consecução de um ensino de qualidade.

“Na escola não tem biblioteca, mas temos que trabalhar com projetos na biblioteca da escola, de acordo com o Estado. (professora Ada)”

“Não dá pra planejar as coisas certinhas. A escola vem e muda tudo” (professora Valéria)

Além disso, as inúmeras atividades que as professoras têm que cumprir, obrigatoriamente, em função de exigências das unidades escolares, prejudicam suas

incipientes tentativas de realizar uma educação com vistas à criticidade e criatividade de seus alunos. Suas tentativas de escapar da pedagogia que consideram “tradicionalista” se dissipam e são diluídas frente às cobranças das unidades escolares e pela falta de tempo para planejar algo competente, como é o caso das professoras substitutas.

“Eu achei uma caixa com livros para projetos. Planejei aulas fantásticas sobre museus: queria levar os alunos para o MIS, para o Museu do Ipiranga. Mas não consegui fazer porque fui engolida pelas outras atividades. (professora Vilma)

“Eu carrego alguns coringas na bolsa: tangran. Não dá pra planejar, somos eventuais e às vezes chamadas de última hora, sem saber para que turma. **(política pública ineficaz de substituição de aulas.**⁴²) (professora Vilma)

“Tinha vários livros em casa. Fiz uma ficha de leitura, sorteava livros para eles, tinha que levar para casa, ler, contar, reescrever. Não consegui desenvolver o quanto eu queria. As outras atividades me engoliram (professora Alice)

“Embora tenha que seguir o que a escola determina, eu tento colocar umas coisinhas assim, pôr meu dedo em algumas coisas. Ver aquele aluno que tem dificuldade. Mas tem interferência da gestão.” (professora Valentina)

Assim, conforme Pinto (2015) nos explica, o contexto institucional, em nosso caso o Estado, enquanto empregador, “demarca as condições objetivas e materiais às quais o exercício da docência está inserido.” (p.115), interferindo em toda a atividade docente, desde os materiais de apoio para suas aulas, como livros didáticos obrigatórios, às condições de trabalho, como salário, número de aulas (ou a falta delas), modos de organização da rotina (ou a falta dela) das professoras substitutas, tempo e remuneração das ATPCs, dentre outras questões.

Ainda assim, as professoras mantêm-se perseverantes em seu propósito de tentar mudar e fazer aulas diferentes, atuando na perspectiva da educação libertadora, emancipadora e tangenciada pelo princípio da mudança social (FREIRE, 1986). Isso vai ao encontro do que declararam, no início das reuniões do GF, sobre sua crença na escola pública e na educação como instrumento de mudança social. Desse modo, a dimensão subjetiva da realidade das professoras, com suas crenças pessoais e seus desafios profissionais, mediam seu próprio trabalho, provocando interferências na elaboração de seus saberes e na construção de sua própria experiência profissional (TARDIFF, 2002; PIMENTA, 1999).

Vale questionar como estarão essas professoras, em relação à construção de seus saberes e ao domínio de sua atividade profissional, em meio ou final de carreira. E como estará sua utopia em relação à escola pública?

⁴² Comentário e grifo meu.

b. Formação em Serviço

Na medida em que se reconhece que a formação inicial de professores não é capaz de dar conta de todas as necessidades que serão enfrentadas pelo professor polivalente em sua prática docente cotidiana e, ainda, na medida em que se reconhece a necessidade de constante especialização dessa prática na intenção de realizar educação básica de qualidade, a formação continuada apresenta-se como uma alternativa e condição imprescindível para os profissionais da educação, posto que seu material de trabalho é o humano em processo de humanização e, sendo assim, suas práticas não podem ser estanques e alocadas em referenciais tradicionais que pouco dizem sobre as pessoas da contemporaneidade, com suas demandas pessoais e frente aos desafios das gerações vindouras.

Assim, o conceito de formação docente em serviço passa a fazer parte do repertório do ambiente educacional escolar para responder a essas duas exigências: atualização profissional/aprendizagem constante e necessidade de suprir arestas deixadas pela formação inicial ineficaz.

Em função das rápidas e constantes mudanças em nossa sociedade e pelos resultados questionáveis acerca da qualidade da educação escolar oferecida atualmente nas escolas públicas brasileiras, amplificaram-se a valorização e a conveniência da formação profissionalizante no interior da prática educativa (AQUINO e MUSSI, 2001). As práticas de formação docente vêm sendo modificadas, tanto em relação à crescente privatização das IES, que oferecem formação inicial para os professores polivalentes, quanto à instauração de práticas formativas docentes ocorridas durante a experiência do ofício e no próprio *locus* de trabalho: as unidades escolares.

Essas práticas, de uma maneira geral, passam a ser reconhecidas e nomeadas na realidade brasileira como "formação docente em serviço". Os cursos de *treinamento*, nomenclatura largamente adotada para os espaços de formação em serviço, são os primeiros a ocupar lugar definido em nossa realidade, e, em sua imensa maioria, organizam-se com o objetivo de divulgar métodos e técnicas de trabalho concebidos como meios eficazes para o alcance de resultados satisfatórios nos processos de ensino. (AQUINO e MUSSI, 2001, p.2)

Nessa direção, todas as professoras participantes da pesquisa ressaltaram que, destarte o curso de Pedagogia tenha lhes oferecido os primeiros recursos para a prática da docência polivalente foi, de fato, após iniciarem sua vida profissional que puderam perceber o quanto de aprendizagens ainda lhes restava conseguir.

De maneira preponderante, as professoras atribuem à socialização com as colegas mais experientes o caminho para a formação de seus saberes da docência e essenciais à sua prática cotidiana.

Das 13 professoras, 09 delas atribuem sua formação continuada aos colegas mais experientes que lhes ensinaram a dar aulas e as rotinas das unidades escolares:

“Quem me ajudou foram as professoras que tinham prática em educação, em sala de aula, de crianças.” (professora Ada)

“Logo que me formei eu olhava o que a outra professora estava dando, conversava com as outras professoras, via as atividades que elas estavam aplicando. E tentava levar em consideração o conhecimento do aluno (professora Ada)

“Eu peguei muita orientação com a Jerusa, a professora que não está mais aqui. E também com a Vera. Então assim...cada uma vai passando para a outra. Eu lembro que quando a Vilma entrou: olha, qualquer coisa a gente tá aqui. Porque a gente estava aqui há mais tempo, ia passando informação, vai contando pro outro como a escola trabalha, que tem que trabalhar em conjunto. Nessa parte todos colaboram, vai passando pro outro. (professora Valentina)

“Esse ano eu assumi como professora do primeiro ano. O professor de educação física me ajudou, porque ele sempre ajudava os alunos a fazer a lição. Ele entendia. Mas nem todo mundo é assim. (professora Adriane)

“Sempre que eu tenho dúvidas, eu vou lá na classe da Valentina, da Vera. Elas me passavam as atividades e eu começo a trabalhar. (professora Veridiana)

“Eu dei uma sorte muito grande que eu tive uma professora que trabalhava porta com porta e ela era alfabetizadora mesmo, aquele tipo de pessoa que já estava há 25 anos na Rede e ela trabalhava de uma forma tão diferente, tão inovadora para mim que estava entrando no ano anterior. Eu gostei muito. Então eu comecei a não estudar, eu comecei a praticar. Porque eu falava pra ela: ‘como que você faz isso? Como é que você faz aquilo?’ Então para mim foi uma experiência tão positiva que dentro da própria escola eu me inscrevi em um projeto de alfabetização e estudava lá. (professora Angelina)

Algo curioso está implícito no conteúdo das falas das professoras: há colaboração entre as professoras iniciantes e os colegas mais experientes no sentido de auxiliá-las com as normas da escola e com os planejamentos da ação docente. Percebe-se grande disponibilidade entre as colegas para ajudar e acolher as mais novas. Todavia, isso não se repete em relação à realização de trabalhos coletivos, em que cada uma permanece com sua turma, realizando atividades individualmente, ainda que tenham conseguido realizar os planejamentos conjuntamente. Duas justificativas possíveis para isso: a falta de orientação, tanto da Faculdade quanto da própria unidade escolar, sobre a importância do trabalho colaborativo quando se trabalha na perspectiva da formação humana, ou ainda a falta de formação continuada, nesse sentido, oferecida pela própria unidade escolar.

Vale ressaltar, também, que a grande parte das professoras considera a socialização com as colegas uma experiência mais formativa do que o próprio curso de Pedagogia.

“Aprendi a montar minhas aulas com algumas amigas que já tinha experiência (sic). Isso me ajudou mais que a faculdade” (professora Ana)

Inclusive as normas e direções das unidades escolares e as mediações que elas exercem na prática das professoras, numa espécie de controle da atividade docente em relação às políticas públicas, são ensinadas pelas próprias colegas mais experientes.

“O que eu aprendi foi com as colegas daqui, trabalhando. Fui pegando experiência. Não dá pra planejar as coisas certinhas. A escola vem e muda tudo” (professora Valéria)

Todavia, as professoras da escola A raramente apontam a equipe diretiva como pontos de apoio para seu trabalho docente, tanto em termos de acolhimento quando chegam às escolas, quanto em resposta às necessidades pedagógicas que vão surgindo ao longo do trabalho das professoras. Muitas vezes, ainda que solicitado o auxílio das Coordenadoras, essas não conseguem responder à demanda das professoras. Na escola V essa realidade é diferente: equipe diretiva e professoras se declaram partícipes do mesmo processo, o que é corroborado pelas declarações das referidas professoras. Vale pontuar que as duas Coordenadoras Pedagógicas, de ambas escolas-campo, também são formadas por IES privadas. Isso pode indicar que, mesmo que elas tenham realizado um trajeto importante profissionalmente, ocupando cargos de maior relevância no processo de educação escolar, não estão exatamente preparadas para a referida função, sofrendo as mesmas mediações advindas das políticas oficiais, burocratizadas e que chegam prontas às escolas sem a participação daqueles que efetivamente pensam a partir das salas de aulas das escolas públicas. Daí, conseguimos confirmar a hipótese de que, em Educação, a cisão entre o fazer e o pensar ainda é muito frequente e constante. As decisões pedagógicas são tomadas por especialistas, que trabalham apartados da realidade escolar, mas que legislam sobre o que as escolas e seus professores devem fazer. Aqueles que pensam e aqueles que fazem estão distantes, separados por políticas públicas e processos burocratizados. Todavia, na escola A, Diretor e Vice-Diretor trazem como premissas de sua função a colaboração, a construção coletiva e o trabalho inter e transdisciplinar. Isso é, de fato, observado por nós em nosso convívio na escola e pelo conteúdo expresso nas falas das professoras participantes da pesquisa.

Entretanto, duas professoras, uma da escola A e outra da escola V, atribuem à equipe diretiva sua formação em serviço.

“Quando eu entrei eu não sabia o que fazer com o diário. Ai um dia eu sentei com a diretora da escola e ela me explicou. Foi aí que eu aprendi (professora Vera)

“Eu aprendi fazer semanário com a Coordenadora da escola. Porque assim, no curso de pedagogia, a gente fez um semanário, só que não é real. Dai a gente faz tudo em cima da teoria na faculdade, e a prática não condiz sempre com a teoria. Eu realmente aprendi as coisas ano passado com essa coordenadora. (professora Ada)

“Eu peguei minha primeira turma ano passado e dei sorte de pegar uma coordenadora maravilhosa! Então, assim, ela me instruiu muito bem a planejar minhas aulas dando, assim, produção de textos em um dia, escrita do ano no outro, para ser trabalhado tudo isso. Leitura pelo professor, leitura pelo aluno. Então, ao todo, eu tinha um semanário e de segunda a sexta eu planejava as atividades. Segunda era escrita dos alunos, então dava atividades com escrita para o aluno produzir. Na terça, trabalho de produção, leitura...e assim eu programava as atividades no início” (professora Ada)

É possível afirmar que no Brasil, historicamente, o profissional docente, sobretudo da educação básica, dispõe de pouca autonomia na medida em que está sujeito aos limites impostos por diversas mediações que interferem em sua atividade docente comprometendo o desempenho de seu trabalho. Associado à uma formação deficitária, em termos de formação inicial, e às dificuldades de formação continuada que, quando são iniciativas formais apresentam-se sempre distantes de suas realidades e das reais necessidades de sala de aula, resta-lhes somente a socialização com as colegas mais experientes como recurso de formação frente ao despreparo das professoras iniciantes. Assim, recuperando a questão da constituição dos saberes dos professores (TARDIFF, 2002), os saberes experienciais se sobrepõem aos demais (curriculares, disciplinares e da formação profissional). Para o autor, os saberes experienciais:

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIFF, 2002, p. 38).

As professoras relatam que seus saberes são muito mais constituídos no exercício do ofício e pela socialização com seus pares, do que via formação inicial ou os próprios programas de formação continuada oferecido pelos órgãos oficiais.

Certamente, as mediações do Estado, enquanto Instituição, e pelas políticas oficiais, estão presentes na formação dos saberes e da prática docente das professoras, tanto em termos

de conteúdos mínimos quanto em relação ao próprio desenvolvimento de seu trabalho junto aos seus alunos e alunas.

“É interessante ver a expectativa de aprendizagem. Você já tem as expectativas pra trabalhar.” (professora Vilma)

“Quando a gente chega na escola tem uma reunião no começo do ano, aí sentam os professores do primeiro, do segundo, terceiro (anos). O plano de aula já está lá. Foi a minha colega que fez, tá pronto. Vários anos que ela usa o mesmo plano de aula. Então eu apenas li lá o plano de aula, aí está lá as expectativas, né, aí tem que olhar e conferir, se bate com o Ler e Escrever, com o EMAI, com os livros que eles usam, né? Aí eu vou dar aula e explico da minha maneira.” (professora Alice)

Com tantas carências em relação à formação inicial e à própria equipe diretiva no apoio a sua atividade docente, resta às professoras polivalentes iniciantes inserir-se na busca autônoma. Duas professoras participantes imputam a constituição de seus saberes a sua busca autônoma e aos próprios erros e dificuldades enfrentadas.

“Eu aprendi com meu dia a dia, com minha prática. Tentando. Você percebe que as coisas têm que mudar, tem que ser diferente. Não pode ser igual a antigamente. A prática me ensinou isso. (professora Vera)

“No primeiro bimestre eu só batia a cabeça. ‘O que estou fazendo errado que nada dá certo? Não está indo, não está indo’. Parei, respirei, perguntei para a coordenadora... peguei o livro da psicogênese da língua, foi ótimo. Quando eu estava na faculdade aquilo pra mim era bobagem, aqui vejo que faz sentido.” (professora Áurea)

“A faculdade deveria ensinar resolução de conflitos. Quando você chega na escola ninguém te ensina, você vai ter que correr atrás e aprender sozinha. Talvez o professor pudesse fazer igual o médico, uma residência, ganhasse um valor, e que ele pudesse atuar em sala de aula junto, poderia ser um professor auxiliar, que ele aprenderia muito mais do que se ele ser um estagiário observador. A gente aprende na experiência, fazendo. (professora Amália)

“O que eu aprendi, aprendi mesmo foi trabalhando foi pegando experiência, sabe. Foi o que a Valentina falou: não dá pra você planejar uma coisa muito certinha, do jeito que a faculdade ensinou, Você chega na sala e tem que mudar tudo. Você chega na sala e a realidade é outra (professora Veridiana)

“Eu passava atividades para o restante da turma e todo mudo ia embora, acompanhava numa boa. E ela fica dispersa (falando de uma aluna específica da inclusão). Não conseguia acompanhar. E eu ficava pensando: ‘Meu Deus, o que vou fazer? Não tenho condições de dar atenção para 30 e para ela’. Eu perguntei para a coordenadora aqui da escola o que fazer. Ela não sabia me dizer. Fiquei perdida. Como se avalia uma aluna da inclusão? Sigo os parâmetros do segundo ano? Ela é do segundo ano. Ou acho um parâmetro diferente para ela? Ninguém sabe me dizer isso” (professora Ana)

As professoras, por fim, são capazes de realizar críticas a sua própria formação inicial em Pedagogia na medida em que se sentem muito despreparadas para a função e sentem-se

mais seguras recebendo orientação das colegas que julgam ter os saberes experienciais mais fortalecidos.

“A gente acaba pegando uma amizade com professoras que já tinham experiência, que já faziam faculdade antes, faziam magistério, então fica mais fácil. Aprendi mais com os alunos, pela ajuda das amigas, do que com os professores da faculdade. Lá eles querem dar muito conteúdo, muita teoria, e não davam prática. Então, as coisas que eles realmente que o professor precisava aprender na sala de aula não era passado” (professora Ana)

De acordo os autores que fundamentam nossa pesquisa, a formação implica em reflexão crítica entre o saber e o fazer, continuamente. Nóvoa (1995) aponta que a formação sem serviço

deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1995, p.25)

Entretanto, a falta de autonomia dos professores, oriunda da sua formação inicial insuficiente, da ausência de apoio pedagógico da equipe diretiva das unidades escolares e as obrigações impostas por políticas públicas descontextualizadas e, especialmente, as condições de trabalho precárias, refletem nas dificuldades de busca autônoma por parte das professoras participantes e na própria qualidade do trabalho que desenvolvem em sala de aula. Por fim, acabam assumindo a culpa por grande parte do processo educativo sem serem capazes de refletir criticamente sobre as condições às quais sua ação docente está subordinada.

3.3.4 Polivalência: inferências a partir das conversas com as professoras polivalentes

Quem é o professor ou a professora polivalente que atua na escola pública estadual da cidade de São Paulo e quais são as implicações da formação inicial em sua prática docente? Como efetivam sua atividade cotidiana frente às tantas exigências e diante de seu despreparo, enquanto professor iniciante, e ante as precárias condições de trabalho que enfrentam? Essas questões merecem ser retomadas neste momento.

A polivalência é assunto pouco discutido pela literatura e há poucas pesquisas sobre o assunto. Se a docência polivalente atravessou a história da formação institucional de professores no Brasil e até hoje o professor e a professora polivalente são os responsáveis por efetivar a educação escolar da Educação Infantil e dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, é absolutamente relevante que se problematize a formação desses profissionais

a partir de sua prática docente cotidiana, com seus percalços e conquistas. É necessário que se discutam as práticas docentes polivalentes relacionando-as aos cursos de Pedagogia, especialmente aqueles das IES privadas.

Em princípio, vale destacar que nenhuma das professoras participantes da presente pesquisa utilizou, em momento algum das reuniões de GF, o termo “polivalência”. Assim, a categoria “polivalência” está sendo analisada a partir e com base nas inferências que foram realizadas durante a análise do conteúdo das falas das participantes.

Nos momentos em que a pesquisadora introduziu a expressão “professora polivalente”, as participantes pareciam desconhecer o conceito que está por trás da palavra, sentindo-se inseguras para dissertar sobre a noção que carregam acerca da polivalência. Mas quando iam sendo convidadas a pensar o trabalho das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, explicavam claramente que o grande diferencial, em comparação ao trabalho dos demais profissionais de outros níveis de ensino, era o fato de terem que dominar diversas áreas do conhecimento e, acima de tudo, ter condições técnicas de ensinar os variados conteúdos escolares a seus alunos e alunas. Apontavam, em uníssono, que esse era um dos grandes desafios da profissão delas e que se sentiam despreparadas para tal função, mesmo sendo graduadas para tanto.

“Pra explicar um cálculo para meu aluno, eu tenho que saber fazer. Você tem que saber fazer e saber passar, com didática (professora Valentina)

“Eu tenho que saber aquilo que estou passando para meus alunos, né. Eles te testam o tempo todo, eles sabem quando você não sabe. Você tem que correr atrás. A faculdade não trabalha com esse negócio de polivalência. Só fala na teoria, a teoria pedagógica, mas a formação... não, falar sobre espaço, geografia, projetos, nada. Não tem o que a gente trabalhar. A faculdade não fala disso. (professora Veridiana)

Todas as professoras apontaram que sua profissão polivalente requer muita preparação técnica, especificamente didática, para que possam saber ensinar com qualidade os conteúdos que compõem o currículo da educação básica e, além disso, necessitam dominar os referidos conteúdos com a profundidade necessária ao trabalho educativo. Todavia, esclarecem que não se sentem preparadas e tecem severas críticas às IES onde estudaram, basicamente em três níveis: a) os currículos enxutos que não privilegiam o ensino dos conteúdos que elas devem conhecer para poder ensinar; b) poucas aulas de metodologia e didática que não lhes garante o domínio das técnicas de ensino; c) total desvinculação entre teoria e prática com um estágio

curricular ineficaz e incapaz de proporcionar um movimento de reflexão crítica durante sua formação acadêmica.

As professoras apontam que somente as disciplinas ligadas à questão da alfabetização e do letramento foram melhor trabalhadas durante a faculdade, mesmo assim apartadas da realidade das salas de aula das escolas públicas onde atuam, mas os demais conhecimentos foram trabalhados, no máximo, durante um ou dois semestres nas disciplinas metodológicas e em nenhum momento houve uma retomada teórica desses conhecimentos, tais como história, geografia, artes ou matemática. Conteúdos, estes, que fazem parte de sua responsabilidade e de seu trabalho docente na condição de professoras polivalentes.

Se pensarmos que essas professoras cursaram, em sua maioria, educação básica em escolas públicas, de baixa qualidade, essas professoras ingressaram nas IES sem ter o domínio mínimos desses conteúdos. E se a faculdade não retomou esses conhecimentos, como será possível que elas ensinem assuntos que não dominam? Não é possível oferecer educação escolar de qualidade se as professoras desconhecem os conhecimentos que necessitam ensinar.

As participantes, professoras polivalentes, nitidamente ficam divididas entre conseguir ensinar os variados conteúdos que lhe competem e, ainda, atender às políticas e projetos oficiais. Além de produzir e obrigar caminhos homogeneizadores do trabalho docente sem, contudo, considerar os diferentes contextos num estado de grandes proporções, como é o caso do Estado de São Paulo, ainda demonstram claramente a valorização de algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras (especificamente, valorização da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento das demais disciplinas). Essa realidade torna o trabalho da professora polivalente ainda mais desafiador e aponta, mais profundamente, para a necessidade de uma formação inicial de qualidade, contextualizada e que atenda aos anseios da realidade de quem trabalha nas salas de aula das escolas públicas, com suas demandas e suas singularidades.

“Os professores hoje em dia eu acho que eles estão muito distantes da realidade, entendeu. Você emprega uma teoria com os alunos, por exemplo, um conteúdo de geografia. O professor, o pedagogo é um generalista, ele tem que dar várias disciplinas, como que um professor que vai para uma sala de aula, ele não tem um conhecimento de geografia, ele não tem conhecimento de história, ele não tem conhecimento de matemática, ele não tem esses conhecimentos. Eu acho que a universidade sim, ela deveria formar esses professores com essas matérias específicas que o professor, que o pedagogo aborda em sala de aula. Metodologia da história, do ensino da história, da geografia, fundamental! Como aplicar esse conteúdo? Ah, gente, vai trabalhar com alfabetização cartográfica, qual a melhor maneira, a melhor possibilidade de trabalhar alfabetização cartográfica dentro da sua sala de aula? (professora Amália)

Cabe às professoras polivalentes executar múltiplas e variadas tarefas ligadas ao conhecimento dos conteúdos escolares dos cinco anos do EF e às técnicas do ensino. Todavia, com currículos fragilizados e descontextualizados, as IES privadas não conseguem formar o profissional com o perfil desejado. Pode-se definir a professora polivalente como aquela que tem a função de trabalhar com todos os conteúdos escolares dos anos iniciais do EF e que está presente durante a maior parte do tempo com o mesmo grupo de alunos ao longo de todo o ano, estabelecendo um relacionamento mais próximo, direto e frequente com os alunos, tendo como mote o trabalho interdisciplinar, tornando a aprendizagem mais aprazível para os educandos na medida em que os projetos integradores, com a articulação dos conteúdos escolares, podem facilitar o compartilhamento e a assimilação do saber historicamente acumulado.

Além disso, a questão da formação humana está implicada na profissionalidade docente polivalente (Cruz e Silva, 2012). Entretanto, as condições de trabalho das professoras necessitam ser consideradas na medida em que sua atividade docente ocorre num dado contexto: o exercício da docência é condicionado por diversos fatores e o professor deve ser considerado como a “síntese das circunstâncias em que se formou e em que vem lecionando, portanto, síntese das condições em que continua se formando” (Pinto, 2015, p.114). A partir do conceito da “docência em contexto” (Pinto, 2015), as práticas docentes das professoras polivalentes, formadas pelas IES privadas e atuando nas referidas escolas públicas estaduais, no que tange ao possível insucesso em relação à formação humana e transformadora, necessitam ser devidamente parametrizadas. Com currículos desalinhados às reais características da clientela que utiliza as escolas públicas e negligentes frente à precária e insuficiente educação básica que seus estudantes tiveram, as IES privadas não são capazes de promover a formação de profissionais que trabalhem na perspectiva da polivalência, pois não compartilham conhecimentos suficientes para que as professoras possam trabalhar com seus alunos, dos anos iniciais do EF, no sentido da criticidade e da emancipação. Impossível, então, pensar na educação básica de qualidade com professores mal formados no bojo das referidas IES.

“As metodologias, ciências, matemática, língua portuguesa...foi tudo muito vago na faculdade. O conteúdo foi muito vago. Quando você chega na sala de aula que você vê que o conteúdo deixou a desejar. O ensino fundamental cobra muito do português e da matemática, mas foi tão pouquinho que me explicaram na faculdade. ”
(professora Áurea)

“Na faculdade é tudo muito cru. Deveria ter um pouquinho mais de tudo. Geografia, história, você quase não vê isso. E é tão básico para nosso trabalho aqui. (professora Vera)

“Faz muita falta saber como trabalhar com matemática, resolução de problemas, essas coisas que a gente tem que ensinar. (professora Angelina)

Parece-nos, desse modo, imprescindível reconhecer o caráter de precarização conferido ao trabalho docente, além de associar a baixa qualidade na formação pedagógica dessas profissionais, o que dificilmente irá permitir que essas professoras carreguem consigo competências tão abrangentes quanto necessárias, que constituem a perspectiva polivalente de sua atividade docente.

Outro aspecto que nos parece fundamental discutir e que tangencia o trabalho docente polivalente refere-se à questão da necessidade do trabalho coletivo, interdisciplinar e transdisciplinar, o que raramente ocorre na prática das professoras entrevistadas. Há incipientes tentativas, solitárias, por parte das professoras, na busca de realizar um trabalho coletivo, mas são desmobilizadas pelo sistema, pelas inúmeras atividades nas quais estão imersas e, sobretudo, por suas dificuldades trazidas do curso de Pedagogia que, por um lado, não trabalhou interdisciplinarmente com as professoras em formação e tampouco, por outro lado, desenvolveu com aprofundamento as bases disciplinares para garantir domínio dos conhecimentos que as professoras precisam para ensinar, em sua atividade docente. Como aponta Cruz Silva (2012) a atividade interdisciplinar não prescinde das bases disciplinares; ao contrário, há uma estreita relação de dependência entre ambas. Porém, as IES têm seus currículos organizados na perspectiva meramente disciplinar, o que modela o comportamento profissional das alunas, futuras professoras polivalentes.

“Quando estou ensinando cálculo, tento aproveitar minhas aulas de educação física, de artes, com os alunos. Pra ajudar a entender o cálculo. (professora Veridiana)

“Quando estou preparando as minhas aulas eu acho que levo em consideração essa multi, inter, disciplinaridade... não ficar só na língua portuguesa, ciências, matemática....o interesse? Essa é a palavra: interesse! Significante! Pronto! É isso que eu levo em conta, eu acho!” (professora Vilma)

É possível notar que parte das professoras entrevistadas se empenham em desenvolver o que consideramos como prática docente de qualidade e que ultrapasse os muros das escolas e os limites das salas de aula, que seja interdisciplinar e, mais ainda, transdisciplinar reverberando no cotidiano de seus alunos e alunas, conferindo significado aos conhecimentos compartilhados em suas salas de aula. Todavia, faltam insumos para as professoras, tanto na

ordem dos conhecimentos teóricos, quanto em relação às práticas interdisciplinares. Falta-lhes, ainda, autonomia e liberdade, que só lhes poderia ser conferida pelo conhecimento sólido compartilhado durante sua formação acadêmica. O conhecimento que liberta, que as insere na busca fundamentada, que lhes dê coragem para tentar trabalhar no coletivo, destarte todas os erros que possam ocorrer. Falta-lhes tempo para pesquisar, para aprender, para problematizar as aprendizagens dos alunos em relação ao ensino por elas oferecido, posto que trabalham em mais de uma escola e valem-se de longos percursos entre as unidades escolares e suas residências. Falta-lhes dinheiro para comprar livros, para investir em educação continuada por sua própria conta. Sobra-lhes, entretanto, vontade de acertar, desejo de promover uma educação de qualidade para seus alunos e alunas e compromisso com a escola pública.

“Hoje eu comecei a dar matemática, metragem. Aí medimos um barbante pra fazer cama de gato (referindo-se ao jogo com barbantes). A classe virou um “auê”, quase se enforcaram, Mas um aprendia dali, o outro ensinava daqui. O colega que já aprendeu a dar nó, ensinava o outro. Um corta, o outro puxa, o outro estica, o outro mede. Olha a matemática ali. A tensão do fio,.. Eu vejo que é gostoso quando você sai da aula e a criança está sorrindo e está louca para fazer em casa o que acabou de aprender. Então acho que ela realmente assimilou. Mas é difícil, porque não é sempre que a gente é criativo.” (professora Vilma)

“Aqui a gente tenta trabalhar em equipe. A faculdade ensinou a importância de trabalhar em equipe. Mas aqui é diferente.... é difícil aqui sentar com os amigos para trabalhar projetos. Aquele negócio de um momento, depois do outro.... aqui você não é membro da equipe, como a faculdade ensinou, você tem que coordenar. É diferente.” (professora Vera)

“O professor que trabalhar em escola pública não arruma emprego em boas escolas particulares porque os donos das escolas particulares não contratam quem trabalha em escola pública. Eles acham que o professor da escola pública é acomodado. Mas se você cursou uma faculdade pública, isso conta a seu favor.” (professora Aline)

A autonomia das professoras polivalentes é reduzida, como elas próprias apontam, declarando-se sujeitas às orientações oficiais, especialmente àquelas ligadas às avaliações que são determinadas pelo MEC, pelas Secretarias da Educação e órgãos correlatos, fazendo com que as unidades escolares direcionem seu trabalho, inclusive seu planejamento de aulas, para aquilo que será efetivamente cobrado pelas inúmeras provas que produzem resultados, e consequentes responsabilizações.

Conforme o que já citamos anteriormente, Cruz Silva e Batista Neto (2012) discutem a polivalência como organização do trabalho escolar docente, caracterizando-a como elemento no contexto da docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Para os autores, os elementos que configuram a profissionalidade polivalente e que merecem ser identificados e

problematizados, no sentido de se buscar compreender a polivalência de modo consistente e competente, envolvem:

- “a) a relação entre professor e alunos apoiada numa pedagogia global, que atende às necessidades e interesses do aluno e incentiva o professor a perceber os conhecimentos de forma integral;
- b) a tensão entre a busca por uma especialização e a defesa da formação e atuação de um único professor no ensino das diferentes áreas do conhecimento;
- c) a associação da polivalência com o princípio da interdisciplinaridade;
- d) a ambivalência entre uma polivalência oficial e uma polivalência real.” (CRUZ SILVA e BATISTA NETO, 2012, p.1)

“Não fazemos planejamento juntas, porque o Estado não estabelece. Só sentamos juntas para planejar uma vez por ano. Eu acho que a ATPC deveria servir para isso. Mas nessas reuniões é sempre o burocrático em detrimento do pedagógico. Eles pagam pra gente 3 horas por semana para você planejar, preparar provas, ouvir recados da direção...não dá, né? Planejamos solitariamente, sem coordenação, sem ninguém. (professora Amália)

Diante dos resultados, novas reflexões surgem e novos questionamentos se apresentam. Ainda há muito para se discutir sobre a questão da formação inicial de professores nas IES privadas, especialmente sobre a perspectiva da polivalência que contorna a atividade docente daqueles e daquelas que ensinam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma escola pública, com qualidade social e que atue na direção da emancipação dos indivíduos que dela participam, sejam eles alunos, professores ou demais profissionais que nela atuam, deve ser um projeto permanente, sustentável e tecido conjuntamente.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

“Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”

(Paulo Freire)

A pesquisa, realizada com professoras de escolas públicas estaduais da Grande São Paulo permitiu-me ouvi-las e refletir sobre contribuições dos cursos de Pedagogia das IES privadas em sua prática docente polivalente. Ouvir a voz daquelas que cotidianamente realizam a educação escolar pública, particularmente daquelas que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, impõe-nos, mais do que reflexões, a responsabilidade e o compromisso de apontar para as questões depreendidas no curso desta investigação, especialmente no que tange aos referidos cursos de formação inicial superior.

Fetizon (1984), quando analisa as primeiras Faculdade de Educação e as condições de sua criação, julga-as como modelos negativos na evolução dos cursos superiores de formação de professores. A autora, dentre outros que nos auxiliam neste trabalho, aponta diversas mazelas observadas nessas Faculdades, que vão desde o distanciamento entre as áreas do saber até a falta de formação filosófica que, segundo ela, prejudicou sobremaneira a construção do conhecimento, do pensamento e da visão crítica dos alunos, o que se refletiu diretamente na maneira como a organização social se construía na época e na evolução da formação de professores e professoras.

Observando a evolução histórica dos cursos de formação oficial de professores para a educação básica, é possível afirmar que, no Brasil, o caráter elitista e seletivo das universidades e o controle do Estado e da Igreja sobre a educação, do passado, somam-se agora à questão da privatização do ensino superior que, pelo que pudemos constatar, se expressa em falta de formação pedagógica adequada. A educação, prática social presente em diferentes espaços e em diferentes momentos da produção da vida social, cumpre destacado papel nos processos formativos e, ocorrida por intermédio de instituições educativas, como as

escolas públicas, foco de interesse deste trabalho, necessita ser compreendida enquanto objeto das políticas públicas e do amplo contexto, considerando as condições objetivas e subjetivas da realidade, que tangenciam a atividade docente daquelas e daqueles que a exercem.

Assim, à luz dos resultados da pesquisa pudemos realizar algumas inferências que sejam, potencialmente, capazes de contribuir com a elaboração de novas propostas de formação inicial de professores e professoras na direção de uma educação básica pública transformadora e emancipadora. Desejamos que este estudo possa contribuir para a construção de políticas públicas na área de formação de professores e professoras polivalentes.

Em primeiro lugar, ressalta-se que este estudo evidenciou que a elevação da formação do professor dos anos iniciais para o nível superior, prevista na LDBEN de 1996, não alcançou os resultados desejados, quais sejam, melhorar a qualidade da educação escolar oferecida, especialmente em caráter público. Isso se justifica, segundo nossas observações, em função do acelerado processo de privatização que tomou conta do setor da educação no Brasil fazendo com que as IES privadas se beneficiassem do referido preceito constitucional, sendo responsáveis por parte significativa da formação dos professores polivalentes da atualidade, mas com condições materiais e contextuais precárias. A intenção, na verdade, era que a elevação da formação dos professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental fosse ofertada pelo Estado, com asseverada e ampla qualidade.

Vale, entretanto, destacar, que algumas IES privadas são consideradas, pelas professoras participantes desta pesquisa, de boa qualidade e que foram capazes, ainda segundo as declarantes, de bem instrumentalizá-las para o exercício da docência polivalente, oferecendo insumos teóricos para a ampliação de sua visão de mundo e tornando-as capazes de uma busca autônoma em sua formação permanente e continuada. Talvez valha, como campo de pesquisas vindouras, realizar um comparativo entre as IES privadas na intenção de observar o que/o quanto as diferencia, em termos de conteúdos, carga horária, perfil de ingresso dos alunos, matriz curricular, dentre outros fatores que influenciam na qualidade do ensino ofertado.

Nossa investigação revelou, ainda, a escassez de pesquisas no campo da polivalência, elemento constituinte da função e da profissionalidade docente dos professores e professoras que atuam na Educação Infantil e nos cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, compreendemos que há uma urgência em ampliar as pesquisas sobre a perspectiva polivalente do trabalho do professor, pois julgamos que este debate tem potencial para influenciar as políticas públicas educacionais quando traz à tona a questão da formação de professores para

a educação básica.

Foi possível perceber que as práticas docentes das professoras participantes deste estudo distanciam-se sobremaneira do trabalho inter e transdisciplinar, características que devem contornar a atividade docente polivalente. De acordo com Lima (2007), o professor polivalente é o sujeito capaz de apoderar-se e articular os conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que estruturam a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Isso, entretanto, não ocorre, segundo as professoras participantes, em sua atividade docente cotidiana em função de seu despreparo, por parte do curso de formação inicial, e em função das inúmeras mediações que ocorrem em sua atividade docente, como a obrigatoriedade de cumprir programas pré-estabelecidos pelo Estado e, especialmente, preparar seus alunos e alunas para as avaliações externas. Percebe-se, ainda, que os cursos de Pedagogia das IES privadas trazem poucas discussões sobre os conceitos de interdisciplinaridade durante os anos de formação inicial e tampouco essas práticas interdisciplinares permeiam a base da atividade educativa dos próprios professores formadores das referidas IES. Ou seja, falta perspectiva interdisciplinar nas faculdades de Pedagogia.

A concepção da polivalência envolve, precipuamente, a noção de que este professor ou professora necessita dominar as diversas áreas do conhecimento, inclusive para poder trabalhar interdisciplinarmente. Todavia, foi possível constatar que os cursos de Pedagogia das IES privadas não oportunizaram a necessária recuperação dos conteúdos do Ensino Médio para que as professoras polivalentes possam dispor de bases conceituais sólidas que as possibilite efetivar um ensino de qualidade, entendido aqui como aquele que faculte aos alunos e alunas condições de engajamento nas práticas sociais. Posto que grande parte das professoras polivalentes que cursam IES privadas frequentaram a educação básica em escolas públicas, com problemas em relação à quantidade e qualidade dos conhecimentos compartilhados, o resgate dos conteúdos deveria ser previsto nas matrizes curriculares do curso de formação inicial. Na configuração atual dos cursos das referidas IES, é possível notar que esses conteúdos aparecem apenas diluídos em disciplinas metodológicas, o que é insuficiente frente à defasagem trazida da educação básica. Como exemplo disso, vale observar as dificuldades comunicativas das professoras participantes, expressas em suas falas.

Desse modo, intentamos que nossa pesquisa possa apontar para algumas reorganizações necessárias, especialmente visando contribuir para a reorganização dos currículos das IES privadas.

Desde sua criação, nos idos de 1939, a formação inicial de professores, em nível

superior, é apontada como dicotômica, em que teoria e prática ocupam espaços bem determinados, segmentados. O descompasso entre teoria e prática, que eu própria sentia quando cursava a Habilitação Específica para o Magistério nos anos 1980, ainda é observado na fala das professoras participantes desta pesquisa quando apontam, de maneira unânime, o distanciamento entre teoria e prática na sua formação inicial.

Assim, destacamos a urgência em se reestruturar os estágios curriculares obrigatórios que podem/devem servir como um espaço de reelaboração das teorias aprendidas e um argumento de aproximação entre as Instituições formadoras e as escolas públicas. Segundo dados apresentados pelo Relatório Técnico do GEPEFE/FEUSP (2014), dos 144 cursos de Pedagogia de IES privadas que tiveram suas matrizes curriculares analisadas, aproximadamente metade deles não dedica nenhuma disciplina para supervisão e acompanhamento dos estágios. Isso demonstra a ausência de espaços efetivos dedicados à observação e às práticas de sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As IES formadoras necessitam, ainda, ter projetos de estágio supervisionado em consonância com as necessidades reais da escola pública firmando, inclusive, parcerias com estas para que atuem na condição de co-formadoras dos professores e professoras polivalentes. Os projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial necessitam contemplar o relacionamento próximo com as escolas públicas de educação básica reconhecendo, assim, a importância dos locais de prática profissional como espaços de aprendizagem. A voz das professoras participantes aponta para a necessidade de maior intersecção entre os cursos de formação inicial e as escolas públicas – com a realidade de suas salas de aulas, suas necessidades peculiares e desafios próprios. Nessa direção, expressamos a crença que temos sobre a questão da formação docente e a constituição dos saberes dos professores polivalentes: estes são oriundos da formação inicial, mas não somente ali; a formação docente é (e deve ser!) permanente, continuada e cotidiana.

E, ainda, munidos da certeza, corroborada pelas professoras participantes, de que esses professores formadores e suas práticas docentes servem como modelo para as professoras em formação, como bem nos explicam Pimenta (1999) e Tardif (2002) sobre os saberes da experiência ou saberes experienciais, as IES precisam levar isso em conta e, assim, propor formação continuada para seu quadro de professores. Nesse sentido, destacamos a importância das IES privadas garantirem espaço de trabalho para professores com titulação acadêmica, e ampliarem a coerência entre seus Projetos Pedagógicos.

Este trabalho trouxe, ainda, o questionamento sobre qual perspectiva de polivalência é trabalhada nos cursos de Pedagogia das IES privadas, tanto em suas matrizes curriculares

quanto nas práticas dos professores formadores.

Partindo do reconhecimento de que a polivalência está imbricada com dimensões que vão além do domínio e da legitimidade do conhecimento científico, importa questionar a maneira como os professores formadores se apropriam dos currículos fragilizados destas Instituições e desenvolvem suas aulas. Considerando ainda o pressuposto de que a profissionalidade docente é construída na relação que os sujeitos estabelecem em suas práticas com as demandas sociais internas e externas à escola, questionamos as condições de trabalho, tanto dos professores formadores das IES privadas, quanto das professoras polivalentes que atuam nas escolas públicas estaduais.

O conceito de formação profissional necessita ser balizado pela noção de que este percurso compreende formação inicial e formação continuada, mas, sobretudo, está atrelado às condições de trabalho dos professores e professoras. Pouco ou nada vale pensar em investimentos na formação do professor, se suas condições de trabalho são/estão inalteradas. A prática docente se efetiva a partir das condições materiais que o professor tem: a prática docente também é mediada por essas condições materiais. “O contexto institucional é a dimensão que demarca as condições objetivas e materiais às quais o exercício da docente está inserido” (PINTO, 2015, p.115). Além disso, a cultura da unidade escolar em que se dá o exercício da docência, com seu projeto político pedagógico (PPP), consolida valores que permeiam a atividade docente. Isso nos ensina que a formação profissional só pode ser compreendida se contextualizada.

A pesquisa aponta que parte grande da preparação das professoras polivalentes ocorre na socialização com as colegas mais experientes que já atuam nas escolas públicas. Isso aponta para a questão da formação em serviço, que deve ser considerada pelas unidades escolares. Assim, os momentos de ATPC devem ser utilizados como espaços de co-formação.

Vale aqui, no entanto, observarmos o que Fusari (1992) destaca:

Contudo, vale registrar que a formação do educador em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da Escola Pública brasileira. Uma nova Escola (não confundir com "escola nova"), democrática, necessita de educadores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social. Educadores competentes necessitam, sem dúvida alguma, de condições mínimas de trabalho; dentre elas, a questão salarial é ponto de partida para qualquer discussão de propostas que visem melhorar o ensino brasileiro. (FUSARI, p.26)

Finalmente, importante se faz destacar a relevância desta pesquisa no que concerne à questão das IES privadas e sua relação com a precarização da formação de professores

polivalentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação deste profissional necessita ser contornada por qualidade técnica, que se realiza/expressa inclusive pela qualidade do trabalho dos docentes formadores das referidas IES, e pelo engajamento em questões humanísticas e sociais, posto que irão trabalhar com a formação de crianças e jovens que necessitam estar preparados para a vida, na perspectiva da emancipação e do domínio de saberes e conhecimentos que lhes permita ter liberdade de escolha, de ação, ainda que consideremos absolutamente a interferência das demais condições sociais, econômicas e políticas que permeiam sua existência. Mas, de qualquer maneira, cabe à educação escolar agir na contramão da lógica excludente do mercado de trabalho, criando condições para que se vislumbre um futuro protagonizado por aqueles e aquelas que frequentam os bancos escolares. E igualmente nessa direção, as IES privadas necessitam atuar.

Esta pesquisa constatou que as IES privadas são responsáveis, prioritariamente, pela formação dos professores e professoras polivalentes. Essa constatação revela, pois, uma situação socialmente injusta quando evidencia que a privatização do ensino superior brasileiro coloca a educação na lógica do mercado quando, para atender o preceito constitucional do direito à educação e formar-se professores e professoras, os cidadãos precisam pagar por isso. Ainda mais profundamente, anuncia-se aqui a obrigatoriedade de que o Estado reveja a questão da aplicação/alocação de verbas públicas em Instituições particulares, o que ocorre quando dos financiamentos como Fies e Prouni.

Acreditamos que é chegado o momento do Estado trazer para si a responsabilidade de formar professores e professoras polivalentes para a Educação Básica, especialmente para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizando formação inicial em Universidades públicas, com a devida qualidade ou, minimamente, que regule a iniciativa privada para que esta mesma qualidade possa ser reverberada na prática docente polivalente das professoras e professores que irão atuar na educação escolar pública brasileira.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; MEC/INEP. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

AGÊNCIA BRASIL. Novas regras do Fies garantem 'maior segurança' aos estudantes, diz UNE. **Folha de São Paulo online**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1648702-novas-regras-do-fies-garantem-maior-seguranca-aos-estudantes-diz-une.shtml>, acesso em 10/2015.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. “Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente”. IN: **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. VEIGA (org.), Ilma p. Alencastro. Capinas, São Paulo: Papirus, 1998, p. 99-122.

ALMEIDA et. al. **Formação em Pedagogia e universo de atuação docente nos anos iniciais**. Revista Diálogo Educacional, v.12, n.37, p.953-976, 2012.

ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1999.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. USP. 2006.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>> Acesso em: 10 de setembro de 2008.

ANDRÉ, Marli. **Memorial, Instrumento de Investigação do Processo de Constituição da Identidade Docente**. Revista Contrapontos, volume 4 – n. 2 – p.283-292. Itajaí, 2004.

ANTUNHA, H.C.G, **Universidade de São Paulo – Fundação e Reforma**. Tese (Livre Docência em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1971.

AQUINO, Júlio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, Julho 2001. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000200002>>. Acesso em 20/10/2015.

ARANHA, Maria Lucia A. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo, Moderna, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9., 1998, Campinas, SP. **Documento final**. Campinas, SP, 1998.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1995.

BARROSO, João. **Políticas Educativas e organização escolar**. Lisboa, Universidade Aberta, 2005.

BEILLEROT, Jacky. **La recherche: essai d'analyse. Recherche et Formation**. INRP, n. 9, p. 17-31. Traduzido no livro de ANDRE, M. (org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001, p. 71-90

BRASIL. Presidência da República. **Lei 5.540/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm, acesso em 10/2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> acesso em: 03/2015

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em: 03/2015

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 16/1999**, de 5 de outubro de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 nov. 1999.

_____. Ministério da Educação. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de Professores**. Painéis, v.2. Brasília, DF, 2002.

_____. Presidência da República. **Lei 10.172/2001 – Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm, acesso em 10/2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no. 5, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília, DF: SEED, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf, acesso em 10/2015.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei 13.005/2014** – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>, acesso em 10/2015.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil. Dialógica** vol.1 n.1 2006, p.1-10. Disponível em http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf. Acesso em 10/2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008

CANDAU, Vera Maria. (Coord.) **Novos Rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

_____. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A licenciatura no Brasil**. Revista de História, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez, 1974.

CAVALCANTE, R.B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. Inf & Soc Est. 2014; 24(1):13-18.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal). **Documento de 2000. Equidad, desarrollo y ciudadanía**. México, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. 1aed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CRUZ, Shirleide Pareira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

_____. **Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico legal**. IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” - Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2012. P. 2896-2908

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; BATISTA NETO, José. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de**

pesquisas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-398, Ago. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200008>., acesso em 10/2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **Relação professor-aluno**, In: Repensando a didática. Campinas, ESP. Papirus, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Pontifícia Universidade Católica. PUC/Minas Gerais: 1996.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização**. In Teoria & Educação, no 4, 41- 61. Porto Alegre: Pannonica. 1991.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Interdisciplinaridade: definição, projetos, pesquisa. In: _____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 2ed. São Paulo, Cortez, 1993.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. **Educar professores?: Questionamentos dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 1984.

FORMOSINHO, João. **A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidade e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. Cadernos de Pedagogia Universitária. Pró-reitora de pós-graduação. São Paulo: USP, 2009.

_____. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em formação: Saberes Pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Medo e Ousadia: cotidiano do professor. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- _____. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Papel da Educação na Humanização**. Revista da FAEEBA, no 7. Salvador, 1997.
- _____. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. (1a ed.). São Paulo, SP: Editora Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.
- FUSARI, José Cerchi. (Org.). **O professor de 1º grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola, 1990.
- _____. **A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental**. Série Ideias, n. 12, p. 25-33, 1992.
- _____. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 27/11/2008
- _____. **Professor Polivalente no Brasil: passado, presente e futuro**. GEPEFE/USP, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e a pluralidade de meios**. In: Caderno pedagógico 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1993.
- _____. **Boniteza de um sonho – Ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.
- GATTI, Bernadete Angelina. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In:_____ **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40.
- _____. **Resenha de "Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas"**. Eccos Revista Científica, vol. 7, núm. 2, 486-489. Universidade Nove de Julho: Brasil em julho-dezembro, 2005.
- _____. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. 2008. Relatório Final (Pedagogia) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008.
- _____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010. Disponível em

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>., acesso em 10/2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER et al, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente**. Ijuí: editora UNIJUÍ, 1998

GONDIM, Sonia Maria Guedes. **Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários** *Estud. Psicologia*, Natal, v. 7, n. 2, 2002

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da Nossa Época; v.77)

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> acesso em: 03/04/2015

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, Ana Maria. **Democracia na escola**. PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA construindo valores na escola e na sociedade, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5C%C3%89tica%20e%20cidadania%5CDemocraci%20na%20escola.pdf>> Acesso em: 03/04/2015

LENOIR, Yves, **Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. Tradução de Maria Marly de Oliveira, texto produzido no quadro de atividades do LARIDD (laboratório de pesquisa interdisciplinar em didática das disciplinas) Quebec, 1991, Conselho de Pesquisas em Ciências humanas do canada (CRSH)

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo**. Pensar a Prática, UFG, nº1, v.1, p.1-21, 1998. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/8/7>>, acesso em 17/09/2015.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

LIBÂNEO, Jose Carlos. PIMENTA, Selma. **Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação e Sociedade, Campinas, 1999.

LIMA, Hildebrando de; BARROSO, Gustavo. (Orgs.) **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro. 1943. P. 979

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. **Políticas Públicas de ensino superior no Brasil: A História e a expansão das instituições municipais no estado de São Paulo**. X Colóquio Internacional sobre Gestion Universitaria em America Del Sur. Dezembro de 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Carlos Benedito (Org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Ensino superior brasileiro nos anos 90**. Revista Scielo. São Paulo: Perspec. vol.14 n°.1 São Paulo Jan./Mar. 2000.

MARX & ENGELS, **A ideologia Alemã, teses sobre Feuerback**, 5 ed. Sao Paulo, Hucitec, 1986.

MÉSZÁROS, Istán. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10, ed. São Paulo: HUCITEC, 2007, 406 p.

MORGAN, David. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NOSELLA, Paolo. **Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 91-7, 1983.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, Out. 2007. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-> >. Acesso em 30/09/2015 2015.

PIMENTA, Selma Garrida (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, Jose .Cerchi. **A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas do Estado de São Paulo**. Relatório Técnico. GEPEFE/FEUSP, 2014.

PINTO, Umberto de Andrade. **A Didática e a docência em contexto** In: Didática: teoria e pesquisa. Org. Alda Junqueira Marin e Selma Garrido Pimenta – 1 edição, Araraquara/SP, Junqueira&Marin, p. 113 e 124., 2015.

POPKEWITZ, T.S. & PEREYRA, M.A **Práticas de reforma na formação de professores em oito Países: esboço de uma problemática**. In NÓVOA & POPKEWITZ (1992). Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Edições EDUCA. 1992.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997

RODRIGUES, Neidson. **A democratização da escola: novos caminhos**. Revista Nacional da Educação, São Paulo, n. 6, p. 42-48, 1983.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Ed. Morata, 1998.

SANFELICE, Jose Luís. **Suplemento Pedagógico da APASE** - Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, ano IX, n. 24. P. 1 – 3, 2008.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. **Universidades privadas: características institucionais e acadêmicas**. Documento de Trabalho 12/98. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

_____. **Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev. 2014. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102> > acesso em 20/10/2015.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro.** Brasília: ABMES, 2000.

SAVIANI, Demerval, **Escola e democracia.** – 8a ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SCHEIBE, Leda. **A formação pedagógica do professor licenciado: contexto histórico.** Florianópolis: Perspectiva, ano 1, n. 1, ago./dez. 1983.

SCHWARTZMAN, Jacques; SCHWARTZMAN, Simon. **Ensino superior privado como setor econômico.** BNDES, 2002. Disponível em <file:///C:/Users/Geane/Downloads/556c410f08aeab7772216cc1.pdf>, acesso em 11/2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil.** História e Identidade. Campinas SP: 1999.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA Jr., João dos Reis (Orgs.). **Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa.** São Paulo: Xamã, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil.** Tese de doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 159-160, 2006.

SUCUPIRA, Newton. **Da faculdade de filosofia à faculdade de educação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação São Paulo, Anped, no 13, p. 5-24. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TROJAN, Rose Meri. **Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas.** Práxis Educativa, UEPG, v.3, n. 1, p. 29-42, jan.- jun. 2008.

UNESCO. Proyetcto Regional de Indicadores Educativos. **Alcanzando las metas educativas: Informe Regional,** Santiago de Chile, 2003.

UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. **Panorama educativo de las Américas: Informe Regional**, Santiago de Chile, 2002.

UNICEF, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). **Indicadores da Qualidade na Educação / Ação Educativa**, São Paulo: Ação Educativa, 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WEISZ, Telma. **Qualidade da educação e descontinuidade das políticas públicas de formação de professores**. Seminário Qualidade na Educação. INEP, 2011.

APÊNDICE A - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do R.G. _____,

concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) da pesquisa “A Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Análise da Contribuição dos Cursos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior Privadas”. Declaro que entendo que a pesquisa realizada tem por objetivo analisar em que medida a formação inicial havida nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES Privadas da Grande São Paulo impacta na prática docente dos professores iniciantes que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental. Afirmando ter sido esclarecido(a) que este estudo será conduzido por meio de uma entrevista coletiva (Grupo Focal) que será gravada, e posteriormente transcrita, garantindo o sigilo dos dados e sem eventuais despesas. Concordo em ter os resultados deste estudo divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais e profissionais não sejam mencionados. Declaro, ainda, que a Direção desta Instituição de Ensino, na pessoa de (nome, cargo), concorda e apoia a concessão desta entrevista para a pesquisadora. Estou ciente de que em qualquer etapa do estudo, terei acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, através de contato com a pesquisadora Renata Nassralla Kassis do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIFESP/EFLCH, instituição localizada na Av. Monteiro Lobato, 679 – Macedo/Guarulhos/SP – Tel. (11) 3381 2077. Ainda fui esclarecido(a) de que se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br”.

Declaro que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários quanto às dúvidas por mim apresentadas para participação nesta pesquisa.

Estou ciente de que:

1. Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que eu desejar, sem necessidade de qualquer justificativa;
2. A desistência em participar da pesquisa não causará nenhum prejuízo a minha saúde física ou mental;
3. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa;
4. Tenho a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer tempo, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo, bem como dos resultados parciais e finais desta pesquisa, pelo contato com o pesquisador responsável, acima identificado.

Este documento será elaborado e assinado em duas vias originais.



Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação



São Paulo, ____/____/2014.

Nome do Entrevistado: _____

Assinatura do Entrevistado: _____

Nome da Pesquisadora: Renata Nassralla Kassis – e-mail: renatakassis@uol.com.br

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto – e-mail: uapinto@unifesp.br

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido
deste participante nesta pesquisa.

São Paulo, ____/____/2014.

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO ORIENTATIVO DE QUESTÕES ABERTAS PARA UTILIZAÇÃO DURANTE OS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL



Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Formação de Educadores

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

Mestranda:

Renata Nassralla Kassis

Orientador:

Prof. Dr. Umberto de Andrade
Pinto

Guarulhos - 2014



Instrumento 1: Questionário para Professores

- presente Instrumento, um roteiro orientativo, é direcionado às professoras iniciantes, egressas dos cursos de Pedagogia das Instituições Ensino Superior privadas da Grande São Paulo, na condução do Grupo Focal (GF) que deverá ser realizado no intuito de apreensão e análise do conteúdo do discurso das participantes.
- Como as professoras cederam seu horário de almoço para participar da pesquisa, levei lanches para elas que ficaram disponíveis durante todos os encontros.
- Antes do início, filmadora e gravadores eram instalados e testados na sala da reunião de GF. Cadeiras em círculo.

Agradecer aos participantes.

Breve apresentação do grupo focal (função de ser reunião para levantamento de dados para pesquisa + objetivos da pesquisa + confidencialidade total e por isso assinaram documentos + dados serão tabulados para análises + resultados da pesquisa serão compartilhados)

Dinâmica do encontro: serão feitas perguntas gerais para vocês responderem e conversarem entre si + é um diálogo, uma conversa + fiquem livres para falar, se expressar, dar sua opinião, falar sobre sua vivência, não há perguntas certas ou erradas, é uma conversa entre pares, características que nos unem e nos igualam nesse grupo: como a vontade de fazer educação, somos professoras, temos facilidades e dificuldades em nosso trabalho, fizemos pedagogia, em IE privada, terminamos há pouco tempo, + devemos tomar cuidado com falar sobre a fala do outro para não atrapalhar a gravação + estamos gravando e filmando + isso será inutilizado após transcrito +)

Meu Compromisso: encontros de formação continuada aqui (compartilhar materiais e experiências).

Guarulhos/2014

ROTEIRO

Antes de mais nada, as participantes foram convidadas a dizer seu nome, ano de graduação, IES onde cursou Pedagogia, há quanto tempo leciona na sua turma atual/qual a turma e “qual a utopia que te move”, no sentido de compreender as motivações das professoras.

1. Quando você *começou* a lecionar no EF, logo que concluiu o curso de Pedagogia, como você preparava as suas aulas? Há diferença da maneira como você prepara as suas aulas hoje?
2. O que você leva em consideração quando esta preparando as aulas?
3. Por que escolheu trabalhar na Rede Pública de ensino?
4. Explique brevemente de que maneira você prepara as aulas que irá ministrar?
5. Que aspectos da sua prática você identifica como maior contribuição do curso de Pedagogia?



-
6. Os ensinamentos que teve no curso de Pedagogia lhe auxiliam na preparação de suas aulas e na sua prática pedagógica?
 7. Dê exemplos de como as aprendizagens havida no curso de pedagogia contribuem para a sua atuação prática em sala de aula e na relação com seus alunos e colegas professores.
 8. Quais são suas maiores dificuldades no seu dia-a-dia como professor(a)?
 9. Quais são suas maiores dificuldades na preparação e condução das aulas?
 10. Há alguma teoria, em especial, que embase sua prática?
 11. O que você acha que seu curso de Pedagogia poderia ter lhe ensinado, mas não ensinou? Do que você sente falta, agora que está atuando como docente?
 12. Se pudesse dar um recado para os professores da faculdade de Pedagogia, o que diria?
-